

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ADOLESCENTES DE
DOS CENTROS SALESIANOS DE LA PROVINCIA DE SEVILLA
SOBRE SUS VALORES: ESTUDIO DE CASOS**

ANDREA CÍVICO ARIZA

DIRECTORES: DR. MATIAS BEDMAR MORENO

DRA. ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA

GRANADA, 2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Andrea Cívico Ariza
ISBN: 978-84-1306-419-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/58932>



”Siempre he procurado iluminar la mente mientras ennoblecía el corazón”
San Juan Bosco

1

¹ Lámina realizada por D. Javier Jiménez Rivero. Pintor, escultor e imaginero malagueño.

AGRADECIMIENTOS

Pese a que el apartado de agradecimientos es el primero que aparece en el trabajo, es el último que se realiza. Por ello, me gustaría cerrar esta tesis dejando que mis palabras recojan todo aquello que pienso, siendo consciente de que lo que siento no siempre se puede transmitir con las palabras.

Este camino ha sido duro y complejo. Ha estado repleto de experiencias nuevas, autoconocimiento y descubrimiento. Pero también de momentos de felicidad y risas. Es por estos últimos que esta investigación ha llegado a buen puerto, lo cual ha sido posible porque no he estado sola en ningún momento. Para mí es de vital importancia expresar que, para poder sacar esto adelante, ha sido necesaria la presencia y colaboración de muchas personas que han estado a mi lado codo con codo, sacrificando su tiempo y parte de su cordura durante este proceso.

Me gustaría hacer un reconocimiento especial a Erika González y Matías Bedmar, los directores de esta Tesis, por su tiempo e implicación, por el intercambio de audios a todas horas con sus innumerables consejos, por sus revisiones, sugerencias, saberes y paciencia, pero especialmente por su confianza, amistad y apoyo constante. GRACIAS DE CORAZÓN, por abrirme las puertas a esta experiencia y oportunidad porque sin ustedes esto no sería posible.

Agradecerle también a la Universidad de Ferrara y especialmente a la profesora Anita Gramigna la oportunidad de realizar mi estancia con ella. Para mí ha sido un placer indescriptible poder aprender tanto en tan poco tiempo. Igualmente, agradecerle a ella y a Giorgio y Ángela su amistad, apoyo y buena disposición y saber. Siempre estaré en deuda con vosotros.

Esta tesis no sería posible sin sus dos pilares: los centros educativos estudiados y sin esa campanillita sevillana fantástica que, aunque no la vea mucho, siempre está presente. Agradecerle especialmente al centro Nuestra Señora del Águila de Alcalá de Guadaira y al centro Juan Bosco de Morón De La Frontera, su colaboración y entrega en este trabajo.

De la misma forma agradecerle a Rosa y Adrián, su esfuerzo y dedicación para conseguir abrirme las puertas a estos maravillosos centros.

Hago constar también mi agradecimiento a la Universidad de Granada y al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, por brindarme la oportunidad de formar parte de su alumnado durante estos tres años.

Nombrar también a mis compañeras de trabajo y amigas, por su infinita paciencia ante mis “no puedo quedar, tengo tesis” y por animarme en todo momento, porque ellas saben lo que significan.

A mis padres, hermanos, abuela y, en general, a toda mi familia por su apoyo incondicional, sus constantes frases que siempre me han sacado la sonrisa: “a ver explícame otra vez qué es lo que estás haciendo”, “como llevas lo de Granada”, “sé de qué va la tesis, pero cuéntamelo de nuevo que me lío cuando lo explico”, los valores que me han transmitido y su amor.

Por último, gracias a Ernesto, mi ejemplo y referente. Por ayudarme a alcanzar este sueño, por creer y confiar en mi potencial en momentos en los que yo dudaba, porque sin ti nada tendría sentido. Tú has conseguido que esta tarea no sea tan solitaria. Eres mi mejor casualidad.

Índice

INTRODUCCIÓN..... 23

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ADOLESCENCIA..... 37

1.1. Introducción..... 37

1.2. Cambios físicos de la adolescencia..... 39

 1.2.1. Cambios físicos y género: las diferencias entre hombres y mujeres..... 42

1.3. Cambios cognitivos en la adolescencia..... 45

1.4. Cambios emocionales en la adolescencia 49

1.5. Repercusión de los cambios físicos, cognitivos y emocionales en la construcción identitaria de los adolescentes..... 52

1.6. Adolescentes y postmodernismo..... 54

CAPÍTULO 2. VALORES..... 59

2.1. Introducción..... 59

2.2 Teorías de los valores: el concepto de valor desde la visión subjetiva, objetiva e integradora 61

2.3 Características de los valores..... 71

2.4 Los valores y el ser humano..... 83

CAPÍTULO 3. IDENTIDAD 87

3.1. Introducción..... 87

3.2. Construyendo nuestra identidad: definir la escala de valores..... 89

3.3. Influencia de agentes en el proceso de (re)construcción identitaria 94

3.4. La familia..... 96

 3.4.1. Concepto de familia 96

 3.4.2 La familia como agente socializador..... 98

 3.4.3 Estilos educativos parentales..... 101

 3.4.4 Tipos de familia..... 104

3.5. La escuela..... 106

 3.5.1. El contexto escolar 106

 3.5.2. La escuela como agente socializador 107

 3.5.3. La educación en valores 109

 3.5.4. El papel del/de la docente en la educación en valores 111

 3.5.5. El clima social en el aula..... 114

3.6. El grupo de pares 117

3.6.1. Grupo de pares como agente socializador.....	117
3.7. Medios de comunicación	123
3.7.1. Medios de comunicación como agente socializador	123
CAPÍTULO 4. SALESIANOS.....	127
4.1. Introducción.....	127
4.2. Origen del movimiento salesiano: la figura de Don Bosco	129
4.2.1. Vida de Don Bosco	129
4.2.2. Personalidad de Don Bosco	130
4.2.3. Publicaciones de Don Bosco	132
4.3. La realidad religiosa en la propuesta educativa de Don Bosco	134
4.3.1. Propuesta espiritual de Don Bosco en el ámbito educativo	137
4.4. Valores de la pedagogía salesiana.....	139
4.5. Definiendo una forma de educar: los principios del modelo	142
4.5.1. Propuesta educativa salesiana	143
4.5.2. El sistema preventivo de Don Bosco	145
4.5.3. La creación de escuelas profesionales.....	148
4.6. Implementación del modelo salesiano	150
4.6.1. El educador salesiano	150
4.6.2. Elementos claves para el aprendizaje desde la visión de Don Bosco	153
4.6.3. Papel de la familia	156

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	159
5.1. Objetivos.....	160
5.2. Enfoque metodológico	161
5.3. Muestra	167
5.3.1. Muestra de alumnado de Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira) 167	
5.3.1.1. Contextualización	167
5.3.1.2. Historia del centro	170
5.3.1.3. Distribución muestral del alumnado.....	172
5.3.2. Muestra de alumnado de Juan Bosco (Morón de la Frontera)	174
5.3.2.1. Contextualización	174
5.3.2.2. Historia del centro	176
5.3.2.3. Distribución muestral del alumnado.....	177

5.4. Instrumento	180
5.4.1. Fundamentación teórica del test: el Modelo Axiológico de Educación Integral (MAEI)	180
5.4.2. Características y principios a considerar para la correcta implementación del test	187
5.4.3. Criterio de calidad del instrumento	189
5.5. Procedimiento	191
5.6. Análisis realizados	194
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	199
6.1. Análisis de las puntuaciones otorgadas a las diferentes categorías axiológicas y valores por los/as estudiantes.....	200
6.1.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira).....	200
6.1.1.1. Análisis de las puntuaciones directas por valores	202
6.1.1.2. Comparación de muestras entre las categorías de valores.....	203
6.1.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera).....	205
6.1.2.1. Análisis de las puntuaciones directas por valores	207
6.1.2.2. Comparación de muestras entre las categorías de valores.....	208
6.1.3. Comparativa	210
6.2. Determinar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de los/as estudiantes en función de las variables sociodemográficas estudiadas	212
6.2.1. Variable sexo.....	212
6.2.1.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)	212
6.2.1.1.1. Análisis estadístico.....	218
6.2.1.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera).	223
6.2.1.2.1. Análisis estadístico.....	229
6.2.1.3. Comparativa	232
6.2.2. Variable curso académico	234
6.2.2.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)	234
6.2.2.1.1. Análisis estadístico.....	239
6.2.2.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)	242
6.2.2.2.1. Análisis estadístico.....	247
6.2.2.3. Comparativa	250
6.2.3. Variable edad	252
6.2.3.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)	252

6.2.3.1.1. Análisis estadístico.....	263
6.2.3.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)	265
6.2.3.2.1. Análisis estadístico.....	273
6.2.2.3. Comparativa	275
6.3. Identificar si existe relación entre los valores afectivos y los valores morales .	278
6.3.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira).....	278
6.3.1.1. Verificación de supuestos.....	280
6.3.1.1.1. Normalidad	280
6.3.1.1.2. Homocedasticidad.....	281
6.3.1.1.3. Linealidad	282
6.3.1.1.4. Independencia	282
6.3.1.2. Ajuste del modelo.....	283
6.3.1.2.1. Coeficiente de correlación	283
6.3.1.2.2. Coeficiente de determinación	283
6.3.1.2.3. Prueba de falta de ajuste	284
6.3.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera).....	285
6.3.2.1. Verificación de supuestos.....	287
6.3.2.1.1. Normalidad	287
6.3.2.1.2. Homocedasticidad.....	288
6.3.2.1.3. Linealidad	288
6.3.2.1.4. Independencia	289
6.3.2.2. Ajuste del modelo.....	289
6.3.2.2.1. Coeficiente de correlación	289
6.3.2.2.2. Coeficiente de determinación	289
6.3.2.2.3. Prueba de falta de ajuste	290
6.3.3. Comparativa	290
6.4. Comprobar el valor que los/as adolescentes otorgan a la categoría religiosa....	292
6.4.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira).....	292
6.4.1.1. Estructura subyacente de las valoraciones respecto a la categoría religiosa	293
6.4.1.1.1. Idoneidad del análisis factorial	293
6.4.1.1.2. Principales resultados del análisis factorial calculado.....	296
6.4.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera).....	298

6.4.2.1. Estructura subyacente de las valoraciones respecto a la categoría religiosa	300
6.4.2.1.1. Idoneidad del análisis factorial	300
6.4.2.1.2. Principales resultados del análisis factorial calculado	303
6.4.3. Comparativa	305
6.5. Analizar los resultados obtenidos en las puntuaciones en ajuste al modelo pedagógico-ideológico de los centros educativos salesianos.....	306
6.5.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira).....	306
6.5.1.1. Comparación de muestras entre las categorías de valores.....	307
6.5.1.2. Perfiles de estudiantes respecto a sus percepciones	309
6.5.1.3. Valores salesianos	311
6.5.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera).....	315
6.5.2.1. Comparación de muestras entre las categorías de valores.....	316
6.5.2.2. Perfiles de estudiantes respecto a sus percepciones.	317
6.5.2.3. Valores salesianos	319
6.5.3. Comparativa	322
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	325
7.1. Discusión	326
7.1.1. Elecciones axiológicas	326
7.1.2. La influencia de las variables sexo, curso académico y edad en las decisiones axiológicas.....	331
7.1.2.1. Sexo	332
7.1.2.2. Curso académico	335
7.1.2.3. Edad.....	335
7.1.3. Relación entre valores afectivos y morales	337
7.1.4. El papel de los valores religiosos para el alumnado salesiano.....	338
7.1.5. El modelo pedagógico-axiológico salesiano y su influencia en la elección de valores	342
7.2. Conclusiones.....	351
7.3. Limitaciones y prospectiva	363
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	369
DOTTORATO EUROPEO. SINTESI E CONCLUSIONI FINALI IN ITALIANO	405

ANEXOS	423
Anexo 1. Test de Valores Adaptado	423
Anexo 2. Carta de presentación de la investigación a los centros escolares.....	427
Anexo 3. Carta de agradecimiento por la participación en la investigación.....	431

Índice de figuras

Figura 1.	Situación geográfica del municipio de Alcalá de Guadaira	168
Figura 2.	Organigrama centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)	169
Figura 3.	Distribución del alumnado del centro Nuestra Señora del Águila por sexo	172
Figura 4.	Distribución del alumnado del centro Nuestra Señora del Águila por curso académico	173
Figura 5.	Distribución del alumnado del centro Nuestra Señora del Águila por edad	173
Figura 6.	Situación geográfica del municipio de Morón de la Frontera	174
Figura 7.	Organigrama centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)	176
Figura 8.	Distribución del alumnado del centro Juan Bosco por sexo	178
Figura 9.	Distribución del alumnado del centro Juan Bosco por curso académico	178
Figura 10.	Distribución del alumnado del centro Juan Bosco por edad	179
Figura 11.	Pilares básicos del modelo pedagógico salesiano	195
Figura 12.	Jerarquía de categorías en el centro Nuestra Señora del Águila	201
Figura 13.	Jerarquía de categorías en el centro Juan Bosco	207
Figura 14.	Jerarquía de categorías de hombres del centro Nuestra Señora del Águila	213
Figura 15.	Jerarquía de categorías de mujeres del centro Nuestra Señora del Águila	215
Figura 16.	Puntuaciones medias por sexos del centro Nuestra Señora del Águila	222
Figura 17.	Jerarquía de categorías de hombres del centro Juan Bosco	224
Figura 18.	Jerarquía de categorías de mujeres del centro Juan Bosco	226
Figura 19.	Puntuaciones medias por sexos del centro Juan Bosco	232
Figura 20.	Jerarquía de categorías del alumnado de 3ºESO del centro Nuestra Señora del Águila	235
Figura 21.	Jerarquía de categorías del alumnado de 4ºESO del centro Nuestra Señora del Águila	237

Figura 22.	Puntuaciones medias por cursos del centro Nuestra Señora del Águila	242
Figura 23.	Jerarquía de categorías del alumnado de 3ºESO del centro Juan Bosco	243
Figura 24.	Jerarquía de categorías del alumnado de 4ºESO del centro Juan Bosco	245
Figura 25.	Puntuaciones medias por cursos del centro Juan Bosco	250
Figura 26.	Jerarquía de categorías del alumnado de 14 años del centro Nuestra Señora del Águila	253
Figura 27.	Jerarquía de categorías del alumnado de 15 años del centro Nuestra Señora del Águila	255
Figura 28.	Jerarquía de categorías del alumnado de 16 años del centro Nuestra Señora del Águila	258
Figura 29.	Jerarquía de categorías del alumnado de 17 años del centro Nuestra Señora del Águila	260
Figura 30.	Puntuaciones medias por edad del centro Nuestra Señora del Águila	264
Figura 31.	Jerarquía de categorías del alumnado de 14 años del centro Juan Bosco	266
Figura 32.	Jerarquía de categorías del alumnado de 15 años del centro Juan Bosco	268
Figura 33.	Jerarquía de categorías del alumnado de 16 años del centro Juan Bosco	271
Figura 34.	Puntuaciones medias por edad del centro Juan Bosco	275
Figura 35.	Gráfico de variable dependiente (valores morales) contra variable independiente (valores afectivos)	278
Figura 36.	Relación rectilínea entre las variables de valores morales y afectivos	279
Figura 37.	Gráfico Q-Q normal de regresión residuo estandarizado	281
Figura 38.	Gráfico para explorar la homocedasticidad	282
Figura 39.	Gráfico de variable respuesta (valores morales) contra variable predictora (valores afectivos)	285
Figura 40.	Relación rectilínea entre las variables de valores morales y afectivos	286
Figura 41.	Gráfico Q-Q normal de regresión residuo estandarizado	287

Figura 42.	Gráfico para explorar la homocedasticidad	288
Figura 43.	Gráfico de componentes en espacio rotado	298
Figura 44.	Gráfico de componentes en espacio rotado	304
Figura 45.	Jerarquía de categorías de valores equivalentes a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Nuestra Señora del Águila	307
Figura 46.	Perfiles promedios de las puntuaciones otorgadas a las categorías de valores que equivalen a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Nuestra Señora del Águila	310
Figura 47.	Jerarquía de categorías de valores equivalentes a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Juan Bosco	316
Figura 48.	Perfiles promedios de las puntuaciones otorgadas a las categorías de valores que equivalen a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Juan Bosco	319

Índice de tablas

Tabla 1.	Principales corrientes axiológicas sobre el valor	62
Tabla 2.	Clasificación de valores de autores del siglo XIX-XX	80
Tabla 3.	Clasificación de valores de autores contemporáneos	82
Tabla 4.	Principales fechas y eventos acaecidos en la vida de Don Bosco	130
Tabla 5.	Principales escritos y labor editorial de Don Bosco	133
Tabla 6.	Posibles respuestas a las preguntas sobre el sentido y el método en educación desde los principios salesianos preventivos	146
Tabla 7.	Capacidades personales a desarrollar mediante la pedagogía salesiana	152
Tabla 8.	Datos del centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)	167
Tabla 9.	Datos del centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)	174
Tabla 10.	Sistema de categorías axiológicas MAEI	187
Tabla 11.	Categorías del Test de Valores Adaptados	188
Tabla 12.	Equivalencia entre los pilares de la propuesta salesiana y el test de valores adaptados	196
Tabla 13.	Equivalencia entre los valores salesianos y el test de valores adaptados	198
Tabla 14.	Estadísticos descriptivos del centro Nuestra Señora del Águila	200
Tabla 15.	Valores con mayores y menores puntuaciones en el centro Nuestra Señora del Águila	203
Tabla 16.	Análisis de varianza de los 11 valores, inter e intragrupo	204
Tabla 17.	Prueba de múltiples rangos de Fisher	204
Tabla 18.	Prueba HSD de Tukey	205
Tabla 19.	Estadísticos descriptivos del centro Juan Bosco	205
Tabla 20.	Valores con mayores y menores puntuaciones en el centro Juan Bosco	208
Tabla 21.	Análisis de varianza de los 11 valores, inter e intragrupo	209
Tabla 22.	Prueba de múltiples rangos de Fisher	209
Tabla 23.	Prueba HSD de Tukey	210
Tabla 24.	Puntuaciones medias y desviación típica de los hombres: centro Nuestra Señora del Águila	212

Tabla 25.	Valores con mayores y menores puntuaciones para los hombres en el centro Nuestra Señora del Águila	213
Tabla 26.	Puntuaciones medias y desviación típica de las mujeres: centro Nuestra Señora del Águila	214
Tabla 27.	Valores con mayores y menores puntuaciones para las mujeres en el centro Nuestra Señora del Águila	216
Tabla 28.	Puntuaciones medias y desviaciones típicas por sexos en el centro Nuestra Señora del Águila	217
Tabla 29.	Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo	218
Tabla 30.	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)	218
Tabla 31.	Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados (SCPC) de los residuos	219
Tabla 32.	Puntuaciones medias y desviación típica de los hombres: centro Juan Bosco	223
Tabla 33.	Valores con mayores y menores puntuaciones para los hombres en el centro Juan Bosco	224
Tabla 34.	Puntuaciones medias y desviación típica de las mujeres: centro Juan Bosco	225
Tabla 35.	Valores con mayores y menores puntuaciones para las mujeres en el centro Juan Bosco	226
Tabla 36.	Puntuaciones medias y desviaciones típicas por sexos en el centro Juan Bosco	227
Tabla 37.	Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo	229
Tabla 38.	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)	229
Tabla 39.	Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados (SCPC) de los residuos	230
Tabla 40.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 3ºESO: centro Nuestra Señora del Águila	234
Tabla 41.	Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 3ºESO en el centro Nuestra Señora del Águila	236
Tabla 42.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 4ºESO: centro Nuestra Señora del Águila	236

Tabla 43.	Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 4ºESO en el centro Nuestra Señora del Águila	238
Tabla 44.	Puntuaciones medias y desviaciones típicas por curso académico en el centro Nuestra Señora del Águila	239
Tabla 45.	Análisis de Varianza Multivariados con la variable curso	240
Tabla 46.	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)	240
Tabla 47.	Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados (SCPC) de los residuos	241
Tabla 48.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 3ºESO: centro Juan Bosco	242
Tabla 49.	Valores con mayores y menores puntuaciones para el alumnado de 3ºESO en el centro Juan Bosco	244
Tabla 50.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 4ºESO: centro Juan Bosco	245
Tabla 51.	Valores con mayores y menores puntuaciones para el alumnado de 4ºESO en el centro Juan Bosco	246
Tabla 52.	Puntuaciones medias y desviaciones típicas por curso académico en el centro Juan Bosco	247
Tabla 53.	Análisis de Varianza Multivariados con la variable curso	248
Tabla 54.	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)	248
Tabla 55.	Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados (SCPC) de los residuos	249
Tabla 56.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 14 años: centro Nuestra Señora del Águila	252
Tabla 57.	Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 14 años en el centro Nuestra Señora del Águila	253
Tabla 58.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 15 años: centro Nuestra Señora del Águila	254
Tabla 59.	Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 15 años en el centro Nuestra Señora del Águila	256
Tabla 60.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 16 años: centro Nuestra Señora del Águila	257

Tabla 61.	Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 16 años en el centro Nuestra Señora del Águila	258
Tabla 62.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 17 años: centro Nuestra Señora del Águila	259
Tabla 63.	Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 17 años en el centro Nuestra Señora del Águila	261
Tabla 64.	Puntuaciones medias y desviaciones típicas por edades en el centro Nuestra Señora del Águila	262
Tabla 65.	Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	263
Tabla 66.	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)	263
Tabla 67.	Comparaciones múltiples entre grupos, prueba post hoc intervalo de confianza de Bonferroni para la variable edad (categoría valores religiosos)	264
Tabla 68.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 14 años: centro Juan Bosco	265
Tabla 69.	Valores con mayores y menores puntuaciones para el alumnado de 14 años en el centro Juan Bosco	266
Tabla 70.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 15 años: centro Juan Bosco	267
Tabla 71.	Valores con mayores y menores puntuaciones para el alumnado de 15 años en el centro Juan Bosco	269
Tabla 72.	Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 16 años: centro Juan Bosco	270
Tabla 73.	Valores con mayores y menores puntuaciones para el alumnado de 16 años en el centro Juan Bosco	271
Tabla 74.	Puntuaciones medias y desviaciones típicas por edades en el centro Juan Bosco	272
Tabla 75.	Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad	273
Tabla 76.	Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)	274
Tabla 77.	Comparaciones múltiples entre grupos, prueba post hoc intervalo de confianza de Bonferroni para la variable edad (categoría valores corporales)	274

Tabla 78.	Coefficientes de regresión para las variables valores morales y valores afectivos	280
Tabla 79.	Resumen del modelo de regresión lineal	283
Tabla 80.	Prueba estadística de falta de ajuste para el modelo de regresión	284
Tabla 81.	Coefficientes de regresión para las variables valores morales y valores afectivos	287
Tabla 82.	Resumen del modelo de regresión lineal	289
Tabla 83.	Prueba estadística de falta de ajuste para el modelo de regresión	290
Tabla 84.	Principales resultados descriptivos alcanzados por la categoría religiosa en el centro Nuestra Señora del Águila	292
Tabla 85.	Prueba de KMO y Bartlett	294
Tabla 86.	Matriz de correlaciones antiimagen	295
Tabla 87.	Varianza total explicada	296
Tabla 88.	Matriz de componentes rotados	297
Tabla 89.	Principales resultados descriptivos alcanzados por la categoría religiosa en el centro Juan Bosco	299
Tabla 90.	Prueba de KMO y Bartlett	300
Tabla 91.	Matriz de correlaciones antiimagen	302
Tabla 92.	Varianza total explicada	303
Tabla 93.	Matriz de componentes rotados	304
Tabla 94.	Estadísticos descriptivos de las categorías de valores equivalentes a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Nuestra Señora del Águila	306
Tabla 95.	Análisis de varianza de los 5 valores, inter e intragrupo	308
Tabla 96.	Prueba de múltiples rangos de Fisher	308
Tabla 97.	Prueba de múltiples rangos de Tukey	308
Tabla 98.	Centros de clúster finales para estudiantes del centro Nuestra Señora del Águila	309
Tabla 99.	Estadísticos descriptivos de los valores salesianos en el centro Nuestra Señora del Águila	312
Tabla 100.	Estadísticos descriptivos de las categorías de valores equivalentes a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Juan Bosco	315
Tabla 101.	Análisis de varianza de los 5 valores, inter e intragrupo	316

Tabla 102.	Prueba de múltiples rangos de Fisher	317
Tabla 103.	Prueba de múltiples rangos de Tukey	317
Tabla 104.	Centros de clúster finales para estudiantes del centro Juan Bosco	318
Tabla 105.	Estadísticos descriptivos de los valores salesianos en el centro Juan Bosco	320

INTRODUCCIÓN

Para la elección del tema de esta tesis, hemos tenido en cuenta diferentes factores cruciales de cara a su desarrollo positivo como son la originalidad y la relevancia de la temática junto con el tiempo y la factibilidad de la misma. El título de nuestro trabajo: “Análisis de la percepción de los adolescentes de dos centros salesianos de la provincia de Sevilla sobre sus valores: estudio de casos”, está acotado en un contexto escolar con unas características concretas y un modelo pedagógico específico. Para acometer su realización y asegurarnos su viabilidad, comprobamos que contábamos con las circunstancias favorables para su desarrollo, siendo clave los medios, el instrumento y la muestra. En este sentido, partimos de los estudios previos que han realizado los investigadores a partir del Test de Reacción Valorativa adaptado por el Grupo de Investigación HUM.580 de la Universidad de Granada. El problema de investigación que pretendemos abordar con esta tesis gira en torno a la percepción que los y las adolescentes, de centros escolares salesianos indicados, tienen de sus valores. De esta manera, queremos conocer qué valores imperan en los y las jóvenes actuales de este contexto y hasta qué punto los centros educativos son elementos decisivos para dicha adquisición de valores, sin olvidar que estos son elementos culturales y que, como tal, debemos interpretarlos desde la realidad sociocultural actual.

El contexto actual en el que nos encontramos que se caracteriza, entre otros aspectos, por presentar novedosas formas de relación entre las personas y contemplar no sólo diferentes estilos de vida, creencias y hábitos sociales, sino también un continuo debate sobre la transformación de los valores y la repercusión que dichos cambios tiene en el ámbito educativo. Los valores son fundamentales para las personas, ya que constituyen las ideas a través de las que interpretamos la realidad que nos rodea y nos capacitan para decidir libremente (Bedmar y Montero, 2012). Son los elementos que definen nuestras acciones y que nos hacen responsabilizarnos de ellas, determinando nuestra forma de relacionarnos con los demás y de actuar en sociedad. Encuentran su origen en la cultura, siendo esta la que determina la mayor presencia/ausencia de unos valores u otros en las personas. En las últimas décadas es muy común escuchar que los valores se están perdiendo o que directamente no tenemos (Expósito, Graciela y Difabio, 2018; García, Grimaldo y Manzanares, 2016; García, Barbero y Muñoz, 2017). No podemos hablar de pérdida de valores o de crisis axiológica. Los valores no desaparecen, sino que se van modificando/adaptando/reconstruyendo en función del contexto. Una sociedad actual,

caracterizada por la inmediatez, la globalización y el individualismo, en la que los valores imperantes responden a estos ritmos y preferencias en muchos casos, teniendo la educación un papel fundamental en esta realidad (Gramigna, 2013).

Este hecho hace necesario que antes de hablar de los antecedentes que dan lugar a nuestro trabajo, reflexionemos sobre el papel que la educación en valores tiene respecto a los y las adolescentes.

El debate sobre la educación en valores que tan presente tenemos en nuestros días encuentra su origen en las particularidades de la sociedad que nos rodea (Quijano, 2015), más concretamente en la crisis estructural postcapitalista, marcada por la globalización, la sociedad del conocimiento, la diversidad, las crecientes desigualdades sociales (González y Gramigna, 2009a) y las innovaciones tecnológicas (González y Gramigna, 2009b). No cabe duda de que la educación en valores debe producirse en todas las etapas de la vida de las personas, pero cobra especial relevancia en los procesos educativos formales (Barba, 2006, 2010; Gervilla, 2010; Martínez, 2011), al coincidir este periodo con un momento evolutivo clave en las personas: la adolescencia. En esta etapa evolutiva, el papel de agentes clásicos como la familia, la escuela o los grupos de iguales, junto con otros nuevos como los medios de comunicación, tiene una actuación fundamental en los procesos de construcción de la escala de valores de las nuevas generaciones (Vázquez, 2011). Concretamente, el centro educativo y los docentes son el segundo agente socializador de los niños y las niñas y como tal, juega un papel fundamental en la conformación de la personalidad de estos/as.

En este mismo sentido, numerosos autores (Chaves, 2002; Hirsch, 2003; Esteban, 2004; Martínez y Esteban, 2005; Hoyos, 2009; García del Dujo y Mínguez, 2011; Martínez, 2011; Martínez, Esteban y Buxarrais; 2011; Esteban y Martínez, 2012) defienden que la educación de las personas debe tener en cuenta una educación en valores eficaz y enmarcada en un mundo globalizado que a su vez sea consciente de cómo se ha tergiversado el significado y el sentido tradicional atribuido a esta. Siguiendo esta perspectiva, Gervilla (2010) entiende que la educación en valores debe ser holística, integral y perfectiva, contemplando todas las dimensiones del desarrollo de las personas, ya que se constituye como una educación que contempla todas las facultades que conforman a los seres humanos. Además, Barrio (2013) propone que la educación debe ser un proceso que humanice mediante la adquisición de hábitos intelectuales y morales a los y las estudiantes promoviendo, a su vez, su desarrollo personal y social. Por otra parte, Hoyos (2011) defiende la educación en valores como una herramienta que permite

desarrollar la ciudadanía democrática, promoviendo la participación crítica y el compromiso de las personas con la transformación social. Esta concepción de educación en valores establece sinergias con la idea de Barba (2006, 2010) sobre la concepción de los valores como modos de conducta deseables que contribuyen a la resolución de conflictos y toma de decisiones.

Se ha considerado preciso contextualizar la importancia de la educación en valores para las personas, pues partimos de la idea de que para poder educar y mostrar la importancia de un contenido en primer lugar debemos conocerlo (Solar y Díaz, 2018). A continuación, realizaremos un recorrido por algunos estudios e investigaciones que se relacionan directamente con nuestra propuesta y que nos sirven como argumentos para definir y concretar los objetivos y propósitos de nuestro trabajo.

Recientemente, Centeno (2018) realizó una jerarquía de valores a través del estudio de la relación de los hijos con las madres y los padres y los docentes de los centros donde estudiaban. Su muestra estaba compuesta por 632 adolescentes de educación básica secundaria de tres colegios del sistema educativo adventista de la Misión de Campeche y de tres escuelas públicas del sistema educativo nacional. En el estudio se concluyó que los valores más puntuados por los y las adolescentes que se sienten atendidos por sus madres, padres y docentes son la familia, la salud, la alimentación y el binomio Dios-fe. A partir de estos resultados, el autor apuesta por estos valores como la base para educar a la sociedad del futuro, desarrollando así seres más democráticos, críticos y creativos. Otro estudio sobre axiología en adolescentes es el que realizó Hernando (1994), quien analizó qué valores eran más relevantes para los y las adolescentes y cómo influían los aspectos personales y socioeducativos en estos. Evidenció que aquellos estudiantes que valoraban la capacidad del diálogo, la prudencia, la motivación de logro, el sentido de superación, el espíritu de cambio y las relaciones familiares, mostraban actitudes más positivas hacia ellos mismos, resaltando así la importancia de la adquisición de valores positivos para el buen desarrollo de la personalidad y el autoconcepto.

Seguidamente, nos centraremos en abordar aquellos trabajos que han utilizado el “test de reacción valorativa” de García Hoz (1976), adaptado por Casares (1995), y posteriormente revisado por el Grupo de Investigación (HUM-580) "Valores emergentes, educación social y políticas educativas" de la Universidad de Granada (Gervilla et al., 2018), por compartir el mismo instrumento de investigación que esta tesis y, en consecuencia, abordar con diferentes muestras constructos semejantes a nuestra investigación.

Comenzaremos con el estudio realizado por Casado y Sánchez-Gey (1999) que permitía vislumbrar los “perfiles valorativos” de los diferentes grupos de alumnos y alumnas de Magisterio de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado “Santa María”, de la U.A.M. a través del Test de Valores de Casares (1995), basado en el modelo axiológico de educación integral de Gervilla (2000). Los autores recopilaron la información de tres grupos de alumnos de las siguientes materias, en dos momentos temporales determinados: Filosofía, Filosofía para niños y Educación Infantil. Una vez obtenidos los resultados realizaron una jerarquía de valores evidenciando en la investigación que estos jóvenes por unanimidad priorizaban las categorías de valores relacionados con los afectivos, ecológicos, éticos e individuales frente al resto. Estos autores concluyeron con su investigación que los grupos se habían manifestado, aunque con diferente intensidad en el plano de reacción positiva de “Agrado” en todas las categorías. Este hecho está muy relacionado con las investigaciones realizadas por Cruz y Santiago (1999) y Elzo (1999), quienes defendían que no es posible la concepción del ser humano sin valores positivos que orienten las actuaciones de las personas y las sociedades, permitiéndoles sentirse realizados individual y colectivamente. Este hecho cobra especial interés en la infancia, la adolescencia o la juventud, al considerarse etapas claves de la vida donde la proyección de futuro y las expectativas de las personas son cruciales. De este modo, es el ámbito educativo, el más idóneo para la trasmisión de estos valores, al tratarse la axiología de un aspecto de total relevancia incluido de forma explícita en los programas y planes de los educadores, a través del currículum oculto o del manifiesto (Esteve, 2009). Además, la transmisión de valores en este contexto no es algo novedoso, sino que se ha producido constantemente a lo largo del tiempo mediante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Por su parte, Rodríguez *et al.* (2008), entendiendo los valores como “los modelos ideales de realización personal que se intentan plasmar en la conducta de las personas a lo largo de su vida” (p. 216), presentan un estudio en el que analizan el valor familia. Según estos autores los valores son siempre percepciones personales para uno mismo o para el colectivo social. Por lo tanto, influyen en la configuración de la personalidad de cada uno y orientan en la toma de decisiones (Valdés, 2003). La investigación examina los resultados obtenidos en la parte referente a la familia del “test de reacción valorativa” adaptado por Casares (1995), administrado a 423 estudiantes universitarios. Los resultados permiten establecer una jerarquía de valores en función de los aspectos afectivos, morales y ecológicos relacionados con la familia. Por esta razón, defienden que

la familia es un agente transmisor de valores y es el primer agente socializador del niño y la niña, otorgándole a la escuela el papel de segundo agente socializador (es el primer contexto donde estos se relacionan con otros adultos externos a su grupo familiar) y jugando un papel clave en la transmisión de valores a la adolescencia.

Uno de los antecedentes más recientes que podemos encontrar, es el trabajo realizado por Quijano (2015). Este estudio versa sobre las percepciones de los valores de los y las estudiantes de quince facultades de la Universidad Autónoma de Yucatán. La investigación se centra en el análisis de los resultados obtenidos a través del “test de reacción valorativa”, realizando jerarquías de valores con el fin de analizar las sinergias y diferencias entre los diferentes perfiles educativos. Tras la comparación de la clasificación de los valores se obtuvieron como resultados datos de especial relevancia. Entre ellos destaca la localización en primer lugar de los valores morales y en segundo lugar de los afectivos, a diferencia de las investigaciones realizadas anteriormente, en la que los afectivos siempre obtenían la primera posición. Otro aspecto relevante de este estudio es la relación de algunas carreras con los valores asociados a las mismas, existiendo diferencias entre el nivel de estima de los participantes vinculado a los estudios realizados, como por ejemplo el caso de las especialidades educativas ligadas al arte o la cultura que son las que más baja estima obtienen.

Todas estas investigaciones previas nos dan motivos y argumentos para querer profundizar en el estudio de los valores y en la jerarquía axiológica de los y las adolescentes. El motivo radica en que para poder promulgar valores que influyan de forma positiva en el desarrollo identitario (personalidad, escala de valores, autoconcepto, etc.), es preciso conocer la jerarquía axiológica de los participantes. Por esta razón, lo que se pretende con la investigación es conocer en qué medida los centros educativos son influyentes en la construcción identitaria de los y las adolescentes. De manera más específica, realizaremos la jerarquía axiológica de los jóvenes que estudian en los centros salesianos seleccionados con la intención de analizar si los valores que sustentan y se fomentan en el modelo pedagógico propuesto por el centro educativo, son adquiridos e interiorizados por el alumnado en sus escalas de valores. Para ello hemos seleccionado los centros educativos salesianos por apostar por un modelo pedagógico en el que prima el desarrollo humano (moral y ético) de la persona, lo cual debe revertir en la identidad de los estudiantes. Una pedagogía inspirada en las enseñanzas de Don Bosco, donde pese al paso de los siglos, sigue de actualidad la misión y visión de su obra educativa. La apuesta salesiana por formar de manera integral y holística a los educandos en los ámbitos

cognitivo, emocional y axiológico marca una diferencia en la vida y realidad de sus estudiantes (Cavaglià, 2013), en las que se priorizan los valores de corte social (convivencia u hospitalidad), afectivos (amistad o felicidad), éticos (tolerancia o verdad) o religiosos (caridad o creencia), junto con el desarrollo físico y mental. De esta forma, teniendo como pilares la percepción de los valores de los y las estudiantes y el modelo pedagógico de la congregación salesiana de Don Bosco, hemos elegido como tema principal de la tesis el estudio de la percepción de los valores de los adolescentes de los centros salesianos Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira) y Juan Bosco (Morón de la Frontera), ambos de la provincia de Sevilla.

Para ello, hemos establecido una serie de preguntas que marcarán los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestro trabajo:

- ¿Cuáles son los valores que conforman la escala axiológica del alumnado que estudian en los centros Salesianos Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco?
- ¿Factores como la edad, el curso, el sexo, etc., conllevan una escala de valores diferente?
- La importancia de los factores morales y afectivos, ¿guardan relación entre ellos en las percepciones del alumnado sobre sus valores?
- El apostar por un modelo pedagógico basado en el binomio educación-evangelización, ¿generará en los estudiantes de centros salesianos una mayor valoración de la dimensión religiosa?
- ¿La propuesta pedagógica e ideológica de un centro influye en la conformación de la escala de valores de su alumnado?

Las respuestas a estas preguntas nos permitirán analizar, desde una perspectiva axiológica, las características de la muestra de estudio. Además, podremos aportar información desde un punto de vista empírico, cultural y educativo a esta temática. En coherencia con lo expuesto anteriormente, podemos concretar nuestro objetivo general de investigación en el siguiente: analizar la percepción que los y las estudiantes de los centros salesianos “Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)” y “Juan Bosco (Morón de la Frontera)” tienen de sus valores. Para alcanzar esta meta, concretamos los siguientes objetivos específicos en concordancia con las preguntas de investigación planteadas anteriormente:

1. Analizar las puntuaciones otorgadas a las diferentes categorías axiológicas y valores por los y las estudiantes.

2. Determinar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de los y las estudiantes en función de las variables sociodemográficas estudiadas (sexo, curso académico, edad).
3. Identificar si existe relación entre las categorías afectiva y moral.
4. Comprobar el valor que los y las adolescentes otorgan a la categoría religiosa.
5. Analizar los resultados obtenidos en las puntuaciones de los y las estudiantes en ajuste al modelo pedagógico-ideológico de los centros educativos salesianos.

Para nuestra investigación utilizaremos el estudio de casos para conocer en profundidad y de forma pormenorizada la realidad axiológica de los centros salesianos objeto de estudio, aplicando para ello el Test de Reacción Valorativa de García Hoz (1976) adaptado posteriormente por Casares (1995) y actualizado por el Grupo de Investigación (HUM-580) "Valores emergentes, educación social y políticas educativas" de la Universidad de Granada (Gervilla et al., 2018), bajo la denominación "Test de Valores Adaptado". Este instrumento se basa en el modelo axiológico de educación integral que plantea el profesor Gervilla (2000a), en el que se relaciona la concepción de la persona como un "ser corpóreo dotado de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, relacionado con las personas y las cosas en el tiempo y en el espacio" (p. 43), con el conjunto de valores y antivalores derivados del desarrollo armónico de todas y cada una de las facultades y dimensiones que componen a la persona. A partir de esto, podemos encontrar las siguientes categorías de las que parten los bloques de valores que se encuentran en el instrumento: A) el ser humano como animal de inteligencia emocional, obteniéndose los bloques que relacionan: el ser humano y los valores corporales, la razón y los valores intelectuales, el afecto y los valores afectivos; B) el hombre como ser singular y libre en sus decisiones, de la que emanan los bloques: la singularidad humana y los valores individuales, la libertad y los valores liberadores, la moralidad y los valores morales, la voluntad y los valores volitivos; C) la apertura o naturaleza relacional de los humanos, a partir de la que encontramos: la apertura hacia los semejantes y los valores sociales, la apertura hacia la naturaleza y el contexto y los valores ecológicos e instrumentales, la apertura hacia la belleza y los valores estéticos, y la apertura hacia Dios y los valores religiosos; D) la persona como ser espacio-temporal, localizándose en este apartado, los bloques: la persona como ser en el espacio y los valores espaciales, la persona como ser en el tiempo y los valores temporales.

A través de dicho instrumento analizaremos los datos obtenidos mediante el recuento o enumeración de los valores, permitiéndonos conocer la jerarquía de valores del grupo de adolescentes de ambos centros que conforman la muestra y, en consecuencia, las dimensiones axiológicas que tienen mayor relevancia en la conformación y construcción de su identidad, en base a la frecuencia de los resultados. El análisis de estos datos cuantitativos se realizará con el paquete estadístico SPSS v.25, a fin de obtener los estadísticos descriptivos y la representación gráfica de los datos.

Terminamos esta introducción comentando la estructuración de nuestra investigación, donde abordaremos la revisión del estado del arte, el planteamiento y exposición del proceso de investigación, los resultados que hemos obtenido tras su implementación, y la discusión y principales conclusiones que se han alcanzado como fruto del trabajo realizado.

Pasando a detallar cada uno de los grandes bloques y capítulos que lo conforman, tras el capítulo introductorio que contextualiza y fundamenta los motivos que nos llevan a desarrollar este estudio, se realizó una revisión del estado de arte, en la que cada elemento teórico ha sido analizado de forma pormenorizada. Así, en el capítulo 1, se trabajará la adolescencia como etapa evolutiva clave para el proceso de construcción identitaria. Se trata de un periodo de crisis en el que los y las jóvenes se cuestionan quiénes son y quiénes quieren ser, generándose un interrogante al que deben dar solución para afirmar su escala de valores, determinando así sus principios y normas a la hora de actuar e interactuar consigo mismos y con los demás. Junto a ello, se producen numerosos cambios en la esfera física, produciéndose una transformación y maduración que los acerca a la edad adulta; en la dimensión cognitiva, al madurar el cerebro y modificarse las estructuras de pensamiento; y en el aspecto emocional, que incide en la faceta intrapersonal e interpersonal del sujeto. Todos estos cambios serán considerados a tenor del contexto posmodernista actual, por el papel que tiene el mismo en la conformación de la personalidad de los y las adolescentes.

El capítulo 2 estará dedicado al mundo de los valores y al papel de la axiología. Tras revisar las teorías subjetiva, objetiva e integradora de los valores y el concepto de valor desde cada una de las mismas, pasaremos a analizar las principales características que definen a los valores y que deben considerarse para comprender cómo estos evolucionan, se modifican y se adaptan a la realidad sociocultural en la que están inmersos. El binomio valores-seres humanos cerrará este bloque, indagando sobre la interconexión y dependencia mutua que se establece entre ambas realidades.

En el capítulo 3 nos centraremos en la identidad y en el proceso de construcción y reconstrucción continua en pos de adaptarnos al contexto sociocultural de referencia y a las necesidades que la realidad pueda demandar, donde la cultura y el proceso de socialización se convierten en ejes claves que determinarán muchos aspectos de la personalidad. En este sentido, los agentes que intervienen en la socialización, tanto primarios como distales, serán analizados por su papel y relevancia en la conformación identitaria. Entre los primarios, destacaremos el rol de la familia, con especial hincapié a los tipos de familias y estilos educativos desarrollados; el de la escuela, donde es preciso fomentar un buen clima escolar y apostar por docentes que favorezcan el desarrollo integral y holístico del discente; y el del grupo de pares, por los vínculos y sinergias que se establecen con los mismos en la etapa adolescente. De los distales, trabajaremos sobre el impacto que los medios de comunicación adquieren en el contexto sociocultural y cómo inciden en las modas y preferencias de la juventud.

Ya en el capítulo 4 aterrizaremos sobre la propuesta formativa salesiana que ha sido la seleccionada para plantear este estudio. Se precisa iniciar conociendo los orígenes de este movimiento de carácter religioso, conociendo para ello la figura de su fundador, Don Bosco, donde recorreremos su biografía y principales características de su personalidad para poder comprender el sentido de su obra. Tras ello, pondremos el foco en el binomio religión-educación, ya que la propuesta formativa bosquiana tiene un claro fin evangelizador tras la premisa de formar buenos ciudadanos y honrados cristianos. Para conocer el modelo pedagógico-axiológico, se analizarán los principales valores que estructuran la propuesta salesiana y los pormenores de su planteamiento didáctico, destacando aspectos como la importancia del docente, la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la introducción del sistema preventivo o la apuesta por la creación de escuelas profesionales. Se finalizará analizando el papel que juegan dos agentes claves en la realidad educativa salesiana como son el profesorado y las familias.

A continuación de la revisión del estado de arte, se desarrolló el planteamiento de la investigación. En el capítulo 5 se presentarán los diferentes objetivos planteados, cuyo principal fin es analizar la percepción que sobre sus valores tienen los y las adolescentes de los centros salesianos de Nuestra Señora del Águila y San Juan Bosco. Posteriormente, se expondrá el enfoque metodológico de nuestra investigación, en la que hemos implementado un estudio de casos que nos permita conocer de forma exhaustiva y pormenorizada la realidad de las elecciones axiológicas del alumnado de los centros objeto de estudio. Tras ello, se detallarán las características del alumnado que ha

conformado la muestra, incluyendo una contextualización de los centros salesianos que han sido objeto de estudio. A continuación, presentaremos el instrumento para la recogida de la información, utilizando el Test de Valores Adaptado (parte del Test de Reacción Valorativa de García Hoz (1976), adaptado posteriormente por Casares (1995) y actualizado por el Grupo de Investigación (HUM-580) "Valores emergentes, educación social y políticas educativas" de la Universidad de Granada). Además, ha sido preciso exponer, por un lado, el sustento teórico desde la perspectiva axiológica del mismo, donde hemos utilizado el modelo axiológico de educación integral (MAEI) del profesor Enrique Gervilla (2000a, 2000b, 2004, 2008); y, por otro lado, explicar las características y principios que deben considerarse para la correcta implementación del test, junto con los criterios de calidad del mismo. El siguiente apartado recoge el procedimiento seguido durante el trabajo de campo, donde se detallan las diferentes reuniones, acuerdos y dificultades encontradas. Cerramos este capítulo especificando los análisis de datos que desarrollaremos para dar respuesta a cada uno de los objetivos definidos en nuestra investigación, utilizando para ello la versión 25 del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS).

Tras el planteamiento y exposición del proceso de investigación, en el capítulo 6 desarrollamos los resultados obtenidos en la investigación por cada uno de los objetivos contemplados. En el objetivo 1, se analizarán las percepciones axiológicas del alumnado de ambos centros y conoceremos si hay medias de valores que sean diferentes entre sí en base a las puntuaciones otorgadas. En el objetivo 2, se determinará si existen diferencias significativas en las puntuaciones de las categorías de valores en función de las variables sexo, curso académico y edad. En el objetivo 3, se desarrollará un modelo de regresión lineal para comprobar si los valores afectivos pueden explicar las puntuaciones otorgadas a los valores morales y viceversa. En el objetivo 4, se profundizará en el conocimiento de la percepción del alumnado de ambos centros respecto a la categoría de valores religiosos, realizando además un análisis factorial exploratorio con el método de componentes principales para conocer el número de factores necesarios para explicar la varianza de los datos originales de los valores religiosos en cada centro. En el objetivo 5, se implementará un análisis comparativo entre los principios básicos del modelo pedagógico-axiológico salesiano y los principales valores que componen dicha propuesta y el Test de Valores Adaptado. Junto a ello, se desarrollará también un análisis Clúster de K-Medias para obtener los perfiles de estudiantes existentes en función de las puntuaciones otorgadas a las categorías que se han asemejado a los pilares básicos salesianos.

Después del desarrollo de los resultados obtenidos en el estudio, nos centraremos en el capítulo 7 en la discusión, conclusiones, limitaciones y prospectiva de la investigación. Atendiendo a la discusión, se comentarán los principales resultados de cada uno de los objetivos planteados, refutando o rechazando los hallazgos encontrados en base a otros estudios e investigaciones que trabajen una temática semejante a la nuestra. En las conclusiones, analizaremos el grado de cumplimiento de cada uno de los objetivos que nos habíamos fijado para este estudio, denotando los principales aprendizajes que se han logrado tras trabajar los mismos. Por último, las limitaciones analizarán las principales dificultades encontradas en el proceso de elaboración de este trabajo, así como otros factores que también han tenido una incidencia negativa, mientras que en las futuras líneas de investigación se propondrán aspectos sobre los que profundizar o considerar de cara a la realización de nuevos estudios.

Finalmente, encontraremos las referencias bibliográficas, así como un apartado de anexos donde incluiremos aquella información precisa y que enriquece el trabajo pero que no hemos considerado oportuno recoger en el cuerpo del texto por ser un elemento de consulta puntual que puede distraer al lector si se incluye en el mismo.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ADOLESCENCIA

1.1. Introducción

La adolescencia y los y las adolescentes son una realidad muy estudiada en los últimos años por numerosas disciplinas científicas como la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología, la historia y, por supuesto, la educación. Este hecho no ha permitido que los y las investigadores/as hayan podido consensuar una definición universal para esta realidad, ya que cada una de estas disciplinas configura los enfoques conceptuales en función de su investigación y práctica social. En este mismo sentido, Ortuño-Sierra (2014) expone que tanto la adolescencia como el tiempo que este periodo abarca depende de la sociedad y del momento histórico, es decir, este hecho fundamental en las vidas de las personas se encuentra plenamente influenciado por la cultura de referencia imperante en ese momento. A pesar de este hecho, la Organización Mundial de la Salud (2018) define la adolescencia como aquel periodo de tiempo comprendido entre los diez y diecinueve años edad, tratándose de una etapa compleja de la vida que marca la transición de la infancia al estado adulto, produciéndose profundos cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales. Por su parte, Delval (1994) alude a la adolescencia como:

Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados (p. 545).

Más recientemente, también podemos encontrar otras investigaciones que presentan la adolescencia como un momento difícil para las personas, debido al gran ajuste psicológico que se produce durante este periodo (Coleman y Hendry, 2003). Aunque, es importante resaltar que es en este momento cuando se produce el mayor aprendizaje psicosocial y cultural, es decir, es en la adolescencia donde las personas se enfrentan continuamente a las dificultades implícitas que conlleva este aprendizaje, resaltando que en la mayoría de los casos los y las adolescentes salen victoriosos al disponer de recursos personales y sociales para superar exitosamente el proceso de cambio desde la niñez a la adultez (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Reina,

Oliva y Parra 2010; Musitu, Estévez, Martínez y Jiménez, 2008; Offer, Ostrov, Howard y Atkinson, 1988). En contraposición, como indican Antolín (2011) y Arnett (2008), existen algunos casos en los que la complejidad de los cambios que se presentan a los y las adolescentes, pueden ocasionar problemas psicológicos y/o conductuales que produzcan importantes perturbaciones en sus vidas y en las de los/las que los rodean.

Por ello, podríamos decir que la adolescencia es una etapa evolutiva, de duración variable, en la que acontecen profundos y determinantes cambios en las personas. Iglesias (2013) resalta que los límites cronológicos de esta no están marcados únicamente por la cultura de referencia, sino que la extensión de este periodo depende de cada individuo. Pese a esto, siguiendo a Short y Rosenthal (2008) y Flores (2008), este momento vital suele englobarse en la segunda década de la vida de las personas. No obstante, Arnett (2008) y Goossens (2006) disciernen y afirman que últimamente esta etapa ha aumentado su extensión, iniciándose cada vez de forma más precoz y finalizándose más tardíamente. En este sentido, autores como Gaete (2015) y Tesouro, Palomanes, Bonachera y Martínez (2013) defienden que es relativamente sencillo determinar el inicio de la adolescencia, ya que está ligado con el inicio de la pubertad, como veremos más adelante, pero el determinar la finalización se torna más complejo. Este momento se relaciona con la madurez psicosocial, que conlleva la asunción de roles y responsabilidades interpersonales, profesionales y sociales de la vida adulta, resultando extremadamente complejo determinar en términos genéricos este instante al depender del desarrollo individual de cada persona. Estos procesos que afectarán al desarrollo de los individuos serán analizados en mayor profundidad, dedicando espacio a cada uno de los mismos. Iniciaremos poniendo el foco en los cambios físicos, como una transformación que es esperada y que a la par sorprende a los y las adolescentes. Tras ello, abordaremos los cambios en el campo cognitivo, con la maduración del cerebro y las modificaciones en las estructuras de pensamiento. Posteriormente, nos ocuparán los cambios emocionales, que influyen en el desarrollo de la personalidad del individuo y en las relaciones que los y las jóvenes construyan con su entorno y los demás.

Finalizaremos con un espacio dedicado al contexto social actual, dentro del postmodernismo, por el impacto que la realidad imperante puede tener en la configuración identitaria durante la adolescencia.

1.2. Cambios físicos de la adolescencia

Respecto a los cambios físicos, siguiendo a Urbano y Yuni (2016) y Rodríguez (2003), la adolescencia es el periodo de tiempo caracterizado por la producción de grandes modificaciones corporales en un breve espacio de tiempo. Esto implica para el adolescente un momento de crisis que a su vez repercute en sus familias y en el ambiente sociocultural que les rodea. Estos cambios, que dan lugar al desarrollo del sistema reproductivo, caracterizados según Gaete y Codner (2006), Steinberg y Silk (2002), Temboury (2009) y Gómez et al., (2013) por el crecimiento apresurado del cuerpo y la aparición de los caracteres sexuales secundarios, se producen concretamente en una etapa denominada pubertad (Coleman y Hendry, 2003; Susman y Rogol, 2004) que no podemos entender sin el contexto de la adolescencia. Este periodo podemos definirlo como el compuesto “por un conjunto de cambios objetivos, externos, observables, índices o señales concretas” (Urbano y Yuni, 2016, p.45) que permiten constatar que el infante inicia un periodo semejante a la metamorfosis, finalizando con la conformación del cuerpo de un/una adulto/a. Rodríguez (2003) denomina también a este cambio como una auténtica metamorfosis impuesta por la naturaleza, donde los cambios no sólo modifican la imagen del/de la adolescente, sino que conlleva la aparición de nuevas conductas y competencias, además de transformar la forma de relacionarse del/de la niño/a con su medio familiar y social.

La pubertad transcurre en momentos semejantes pero diferentes, dependiendo del género (Povedano, 2012). Así, en las niñas suele iniciarse entre los diez u once años y finalizar alrededor de catorce y dieciséis años, mientras que en los varones se retrasa la edad de inicio hasta los doce o trece, coincidiendo normalmente con las primeras eyaculaciones, y acaba entre los dieciséis y dieciocho años (Marcelli y Braconnier, 2005; Toro 2010). Más concretamente, el tiempo que se prolonga la pubertad va ligado al periodo que dura la maduración de los órganos sexuales, alcanzando la persona la capacidad reproductora y manifestando, por lo tanto, las características primarias y secundarias de su sexo. Esto suele ocurrir a la edad aproximada de quince o dieciséis años. Es importante tener presente que el sistema reproductor no es el único que madura durante la adolescencia, aunque es el primero, y su desarrollo es el responsable de los cambios físicos de los y las adolescentes convirtiéndolo, por lo tanto, en el más importante de cara al desarrollo de la imagen personal y de la conformación identitaria de los mismos. Según Rodríguez (2003), los y las infantes a menudo esperan con deleite estos cambios y suelen sospecharlos, aunque es adecuada una correcta información durante este periodo

previo, ya que también puede ocurrir que en algunos casos se aguarden los cambios con cierto recelo.

Los cambios corporales de esta etapa encuentran su origen en el aumento o aparición de determinadas hormonas dependiendo del sexo de la persona. Estas estimulan el crecimiento o desarrollo de determinadas partes del cuerpo a través de diferentes procesos fisiológicos, provocando la evolución física de los sujetos con mayor rapidez (Portolés, 2014). Concretamente es la hipófisis, una de las glándulas del cerebro, la responsable de segregar los estrógenos y los andrógenos, que son las dos hormonas responsables de la maduración de los aparatos genitales femeninos y masculinos (Susman y Rogol, 2004),

Además del cambio en los aparatos genitales, en ambos sexos se producen otros cambios físicos relacionados con el tamaño y forma del cuerpo, los cuales pueden ser vividos por el niño y la niña con disconformidad ante su nueva imagen y con angustia ante la posibilidad de que su cuerpo no se corresponda con los cánones estéticos de su contexto.

La edad de evolución del cuerpo durante esta etapa, se asemeja en ambos sexos, como hemos comentado, pero no es exactamente la misma. Este hecho conlleva que al inicio de la pubertad la fuerza muscular de las mujeres sea mayor que la de los varones de la misma edad, aunque esto se produce por poco tiempo, ya que una de las características de la pubertad masculina es que los hombros se ensanchan como resultado del aumento de masa corporal en el hombre. Igualmente, este sexo experimenta un mayor crecimiento en órganos como el corazón y los pulmones, permitiéndoles una mayor resistencia al ejercicio físico, saliendo estos victoriosos frente a las chicas, en las pruebas donde se utiliza la fuerza física en esta edad (Rubio, 2000; Shaffer, 2000). En contraposición, las chicas desarrollan mayor flexibilidad y amplitud en el movimiento (Arregui y Martínez, 2001). Aunque es importante no olvidar que la diferencia de forma y tamaño del cuerpo no se produce solo entre sexos, sino que en un mismo género se pueden encontrar diferencias debido a los factores genéticos y ambientales de cada persona.

En esta misma línea, Rodríguez (2003) señala que en este proceso se deben tener presente las diferencias intraindividuales de cada persona. En otras palabras, los cambios biológicos, morfológicos, cognoscitivos y emocionales no se producen a la misma velocidad ni al mismo tiempo en cada individuo. Las consecuencias y repercusiones en la construcción identitaria y desarrollo personal de los y las adolescentes no solo influyen

en el/la propio/a joven, sino que también impactan en sus familiares u otros adultos allegados. Este autor recoge algunos cánones que relacionan los cambios físicos con estereotipos de desarrollo cognitivo de los y las adolescentes, por ejemplo:

Una niña que se ha desarrollado precozmente y que no tiene buenos resultados escolares corre el riesgo, en algunos contextos, de ser considerada como una tontuela, aunque graciosa. Por otro lado, un chico cuyo desarrollo parece más infantil de lo que sugiere su edad, será con frecuencia juzgado como más inteligente, aunque en verdad no lo sea. Se recordará, en fin, que muchas personas tienden a juzgar de manera peyorativa las conductas emocionales de un muchacho robusto. (p.89)

Estas diferencias de crecimiento acelerado o retardado característico de cada individuo durante la maduración corporal, pueden tener consecuencias en el desarrollo psicológico del/de la adolescente, ya que la etapa de crisis identitaria que atraviesan los y las jóvenes los/las hace especialmente vulnerables a las miradas de su entorno, estando necesitados/as de la aprobación de su grupo de pares. De este modo, la ausencia de conformidad del grupo puede llegar a implicarle una falta de seguridad, vergüenza, pudor o incomodidad con su apariencia física. Estas emociones suelen disminuir, según Urbano y Yuni (2016), a los dieciséis o diecisiete años con la finalización de esta etapa y la consiguiente tendencia a la semejanza del desarrollo de los/las adolescentes.

Es importante reseñar que, como consecuencia de la diferencia del desarrollo físico entre los y las adolescentes de distinto sexo, las relaciones que se propician dentro de los grupos de pares (fundamental en esta etapa como veremos más adelante) suelen darse con otras personas de su mismo sexo al sentirse identificadas con los cambios que están sufriendo (Urbano y Yuni, 2016). Las adaptaciones a estos cambios suponen un reto para ellos/ellas que, en la mayoría de los casos resuelven de forma positiva incorporándolos a su cotidianeidad, pero que, en otras ocasiones, pueden suponer el inicio de importantes problemas psicológicos o conductuales (Negriff y Susman, 2011). Ante esta situación, es clave el comportamiento de los/las adultos/as como fuente de información para mostrar la naturalidad de estos procesos biológicos y como “elemento atenuante del impacto de las transformaciones físicas que los adolescentes pueden observar y las sensaciones físicas que experimentan” (Urbano y Yuni, 2016, p. 57).

Antes de pasar a las diferencias que se producen en función del género, podemos concluir siguiendo a Viejo y Ortega (2015), que los cambios somáticos relacionados con la pubertad tienen lugar en todas las sociedades y culturas, convirtiéndose esta en un

hecho que todos los adolescentes deben superar. Aunque debemos ser cuidadosos al tratarse de una etapa donde estos deben asimilar el nuevo cuerpo que se ha transformado como representación de sí mismo, teniendo que asumir a la vez su identidad de género, femenina o masculina, y avanzar por el camino que conlleva la sexualidad genital adulta. Por otra parte, estos cambios también determinan las relaciones con otros/otras adolescentes y adultos/as, ya que su conformación y desarrollo identitario dependerá en gran medida de la asimilación, acogida, percepción y aceptación de los/las mismos/as.

1.2.1. Cambios físicos y género: las diferencias entre hombres y mujeres

Como hemos comentado anteriormente, los cambios corporales más trascendentes de ambos sexos en la pubertad son los relacionados con la maduración de los órganos sexuales (Gómez et al., 2013). En este apartado, nos centraremos en discernir las diferencias por género que el desarrollo de estos órganos conlleva en cada sexo.

Iniciaremos por los cambios en los varones. Estos van ligados a que la hipófisis comienza a producir las hormonas sexuales masculinas llamadas andrógenos (Santrock, 2003). Durante este periodo los niños comienzan a descubrir que, durante la noche, dependiendo de los sueños, se puede producir una eyaculación nocturna o polución, consistente en la expulsión de semen sufriendo espasmos semejantes a los que sentirán en las relaciones sexuales (Craig, 2001; Fize, 2007). Este hecho es muy importante para los varones ya que supone el comienzo de su vida reproductiva. Les corresponde a los/las adultos/as la preparación e información del niño para que este hecho se vivencie con naturalidad en lugar de con temor e incomodidad.

Sin embargo, los cambios de los órganos sexuales que comentamos, se producen con posterioridad a las manifestaciones de los caracteres sexuales secundarios. Entre los más destacados en los varones, siguiendo a Marco, Benítez, Medranda, Pizarro y Méndez (2008) están la aparición del vello en el rostro (concretamente en la zona de la barba y el bigote), en el cuerpo y, sobre todo, el desarrollo del vello púbico en los genitales. Otra característica, es el aumento de la laringe junto con el alargamiento de las cuerdas vocales, dando lugar a cambios de voz y la transformación de la misma hasta generarse un tono más grave.

También se desarrollan según Craig (2001) en ambos sexos durante esta etapa, las glándulas de la piel que se encuentran en las axilas y en las zonas anales y genitales, originando un olor característico más fuerte e intenso que en la infancia. Otros cambios

importantes de esta etapa es la aparición de acné, por los cambios producidos por las glándulas sebáceas de la piel.

Respecto a las mujeres, comenzaremos centrándonos en los cambios puberales que tienen lugar en este periodo, donde podemos destacar la producción de dos hormonas principales: los estrógenos y la progesterona, responsables de la maduración de las funciones anatómicas y orgánicas del aparato reproductor femenino.

Un hecho trascendental en la vida de las adolescentes, ligado con el desarrollo de los aparatos genitales y que ocurre durante la pubertad, es el primer ciclo menstrual, precediendo la menarquía a este (Muñoz y Pozo, 2011; Marco et al., 2008). Esta consiste en un aumento de la secreción vaginal de un color amarillento característico, revelando que la menstruación aparecerá a continuación como indicio de cierta madurez del útero (Temboury, 2009). Este hecho marca el comienzo de la vida reproductiva de la mujer. Existe una relación entre la alimentación y la menarquía en las niñas, es decir, una buena alimentación se puede relacionar con el adelanto de la menstruación. De esta manera, el peso puede ser indicador del adelanto de la menstruación, ya que se requiere de un peso corporal mínimo de cuarenta y cinco kilos para que puedan iniciarse los cambios hormonales. (Beunen, Rogol y Malina, 2006; Gómez et al., 2013; Rogol, Roemmichi y Clark, 2002; Rosenbloom, 2007). La menstruación se convierte en el signo que marca la madurez sexual de las mujeres. Es muy importante que las adolescentes tengan información sobre este hecho, ya que la comparativa entre el desarrollo de unas niñas y otras puede provocar rechazo y desagrado entre las mismas, convirtiéndose dicho suceso trascendental para ellas en un motivo de rechazo y desagrado hacia su cuerpo.

Al igual que a los varones, los cambios en el aparato reproductor van ligados al desarrollo físico de otras partes del cuerpo femenino y su repercusión en el desarrollo identitario. Concretamente, concluida la menarquía, aumenta la cantidad de vello púbico y de la zona axilar, las caderas se ensanchan y, a diferencia de los chicos, baja el tono de la voz (Gaete y Codner, 2006).

El cambio físico más relevante respecto a la personalidad de las chicas está ligado al aumento del tamaño de los pechos. Este desarrollo puede ocasionar desagrado con el cuerpo adulto que se está formando en función de las características personales de las adolescentes, es decir, para determinadas chicas es un problema que por sus características genéticas se desarrolle un pecho exuberante mientras que para otras el problema aparece cuando su desarrollo es más tardío o la insatisface. (Gonçalves y Martínez, 2014; Hargreaves y Tiggemann, 2004; Trejo, Castro, Facio, Mollinedo y

Valdez, 2010). Este hecho determina la forma de vestir de las jóvenes e incluso las conductas posturales, llegando algunas a presentar pequeñas lesiones lumbares al adquirir posturas de encorvamiento con la intención de disimular el crecimiento mamario (Urbano y Yuni, 2016). Es importante tener en cuenta que la imagen personal y social es fundamental para el desarrollo de la identidad de los y las adolescentes y, en ocasiones, este cambio físico puede producir ciertos comentarios del grupo de iguales que afecten desarrollo de la autoestima y a determinadas características de la personalidad de las chicas.

1.3. Cambios cognitivos en la adolescencia

En la adolescencia además de los cambios físicos que acabamos de ver, también ocurren cambios cognitivos que implican la maduración del cerebro de los y las jóvenes. Según Spear (2010), durante este periodo de traspaso de niño/a a adulto/a, la persona presenta una conducta de asunción de ciertos riesgos antes no experimentados. Entre sus acciones destaca la búsqueda de vivir nuevas sensaciones y experiencias fuera del núcleo familiar. Estas conductas implícitamente conllevan que el/la niño/a desarrolle habilidades que le permitan madurar y llegar a convertirse en personas adultas y autónomas.

La mayoría de las teorías de psicología del aprendizaje coinciden en que esta maduración conlleva la transformación del pensamiento a través de una serie de cambios cualitativos y cuantitativos en las habilidades cognitivas de las personas. Siguiendo a Crews y Hodge (2007), durante este proceso el cerebro experimenta grandes cambios físicos que conllevan esta evolución de pensamiento. Los más importantes se presentan en la corteza prefrontal, responsable de la toma de decisiones y el autocontrol; la amígdala y el sistema límbico, gestionándose en este las emociones; las cortezas prefrontal, frontal y orbitofrontal; el hipotálamo; y el hipocampo, con el control de la memoria.

Bava, Thayer, Jacobus, Ward, Jernigan y Tapert (2010) exponen que tiene sentido que exista una conexión causal entre el desarrollo cerebral comentado y algunas de las conductas que predominan en el comportamiento adolescente, como la búsqueda de nuevas experiencias y la participación en acciones que pueden conllevar un riesgo. Magar, Phillips y Hosie, (2008) y Smith, Chein y Steinberg (2013), señalan que las conductas de riesgo manifiestas en la adolescencia, pueden estar relacionadas con la propia inestabilidad emocional que generan los cambios físicos (maduración y perfeccionamiento de determinadas conexiones de neuronas que enlazan el sistema emocional con el córtex prefrontal) que acontecen en el cerebro durante esta etapa vital.

Otro cambio característico de la adolescencia y que influye en el desarrollo de las habilidades cognitivas, según Gogtay et al. (2004), es que se produce un aumento de la sustancia gris en forma de “U invertida” durante la preadolescencia y desciende en la postadolescencia. Una última característica, típica de este periodo, que tiene lugar en el cerebro es la sinapsis. Esta acción hace referencia a las conexiones que se establecen entre las neuronas. Durante este periodo se produce en el cerebro la poda sináptica, proceso caracterizado por eliminar aquellas neuronas que no se utilizan, aumentando la mielina en determinadas áreas del cerebro (Blakemore y Choudhury, 2006). En este proceso se mejoran las funciones ejecutivas en los y las adolescentes, principalmente la inhibición,

la memoria de trabajo, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. Este hecho permite a los y las adolescentes aprender nuevos conocimientos, conectar y refutar ideas mucho más rápido que los/las niños/as (Sampaio y Truwitt, 2001). Igualmente, también son capaces de razonar de forma abstracta, discutir y argumentar posturas en torno a una temática de interés. No obstante, los y las adolescentes no han alcanzado un desarrollo cognitivo completo, sino que muestran un tipo de pensamiento más rígido que los/las adultos/as (Corral, 1998). Este hecho coincide con la fase subjetivista, en la cual el conocimiento se concibe como un hecho que puede no ser cierto, es decir, es un constructo que presenta ciertas ambigüedades y puede estar influenciado por el contexto.

Asimismo, en estas etapas también aparece una nueva capacidad intelectual que permite a la persona imaginar estados alternativos del mundo u otros posibles mundos. Esto conlleva que el adolescente pueda concebir no solo posibilidades fantásticas, sino que las mismas pueden generarse sobre hechos reales que les puedan suceder en un futuro. Este hecho es fundamental en el desarrollo identitario de los mismos, ya que hasta ese momento el pensamiento pasa de pensar en cosas que el/la niño/a conocía de su realidad más inmediata a ser capaz el/la adolescente de imaginar cosas que todavía no ha podido ver ni experimentar (Gaete, 2015). El conflicto aparece cuando por su desarrollo cognitivo incompleto no alcanza a comprender que el resto de personas también presentan la capacidad de imaginar posibles situaciones y que la orientarán en base a su propia concepción, no siendo por lo tanto su pensamiento todopoderoso.

Otra de las habilidades cognitivas que emergen en este periodo es la capacidad de poner en tela de juicio aquellos presupuestos que durante la infancia se asumen de forma inconsciente (Varela, 2012) Esta actitud crítica de las situaciones es fundamental para el desarrollo personal, ya que sin ella las personas no podrían avanzar con cambios sociales y culturales.

Es muy importante que tengamos en cuenta que el desarrollo intelectual y cognitivo no tiene lugar de forma aislada en las personas, sino que es un proceso interrelacionado e interdependiente del entorno social y cultura que rodea al individuo junto con las características personales, emocionales e individuales del mismo (Urbano y Yuni, 2016). Es decir, el desarrollo del pensamiento no ocurre como una acción aislada por el efecto de la maduración de ciertas funciones biológicas, sino que es el resultado de las interacciones con objetos de conocimiento (al ser expuestos directamente ante estos) o como el resultado del contacto por otras personas o instituciones especializadas, es decir, el contexto social del/de la adolescente (Flores, Jiménez y García, 2015).

Para la maduración de las acciones cognitivas se requiere una estimulación suficiente de las funciones intelectuales y de un contexto cultural y social enriquecedor, que promueva el cuestionamiento del/de la menor y el pensamiento divergente para conseguir el adecuado desarrollo cognitivo en la adolescencia y la construcción personal de los conocimientos.

En esta misma línea, Carretero (1985) sostenía que para el correcto desarrollo identitario del/de la adolescente no bastaba con la adquisición de las operaciones formales, es decir, se hace necesaria la adquisición de determinados requisitos cognitivos que permitan su construcción social, siendo preciso para conseguirla otros aspectos a la par.

Como hemos comentado, la adolescencia es un proceso de continuos cambios físicos, cognitivos y sociales, los cuales provocan numerosos conflictos que el individuo debe afrontar de forma secuenciada. En primer lugar, en el/la adolescente se presentan situaciones adversas en cuanto al cambio de su imagen corporal, como hemos visto. A continuación, surgen los relacionados con la búsqueda de su propia identidad. Finalmente, los conflictos relacionados con la asunción de nuevos roles sociales y la adopción de un sistema de valores concretos. Esto tiene lugar porque es al inicio de esta etapa donde la persona comienza a utilizar un pensamiento abstracto que le permite reflexionar sobre sí misma y sobre su estilo de vida. Urbano y Yuni (2016) relacionan la puesta en marcha de este tipo de pensamiento con el desarrollo de la intelectualización y de la fantasía característica de los y las adolescentes.

Una de las grandes teorías del desarrollo, que en la actualidad según Gaete (2015) continúa siendo la más influyente para el análisis de la actividad cognitiva durante la infancia y la adolescencia, por refrendar la necesidad de interacción del/de la niño/a con el medio es el cognitivismo cuyo máximo exponente es Jean Piaget (1999). Para este autor, cualquier conducta es el resultado del intercambio entre la persona y su entorno, a través de un proceso de adaptación en el que intervienen dos variables que permiten entender el pensamiento adolescente: asimilación (capacidad de incorporar un nuevo conocimiento a sus esquemas ya establecidos, provocando que la realidad cambie a través de las acciones) y acomodación (consiste en realizar cambios previos en los esquemas mentales del sujeto con la intención de interiorizar objetos de conocimiento descubiertos en la realidad). De esta manera, la correcta adaptación de la persona al medio conllevaría un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, aunque según Perinat et al. (2003) y Henao y Solórzano (2012), Piaget focalizaba la adaptación a través de la adquisición de

un pensamiento científico, muy importante pero no único, al considerar todas las vertientes necesarias para el desarrollo identitario del/de la adolescente.

Perinat et al. (2003) se basan en que las relaciones interpersonales son indispensables para el desarrollo humano por la dimensión ética y la intersubjetividad implícitas en los actos de intercambio, cuidado y donación que realizan las personas en todas las etapas de su vida. Este hecho entraña un aspecto clave en la crisis de los/las adolescentes, ya que estos se ven en la obligación de ampliar las responsabilidades que tenían con ellos/ellas mismos/as y también con los/las otros/as, debiendo además ejercerlas con mayor decisión. Este hecho hace que se generen en los/las adolescentes dudas, inseguridades y miedos, pudiendo conllevar negación de este nuevo papel más cercano al adulto y pudiendo conllevar renunciaciones en casos extremos (Stewart y Pascual-Leone, 1992).

1.4. Cambios emocionales en la adolescencia

Vistos la gran cantidad de cambios físicos y cognitivos que tienen lugar en la adolescencia y entendiendo ésta como un periodo de crisis identitaria en la que el/la joven busca sentirse parte de la sociedad, no podemos obviar que en este periodo también continúa en desarrollo la parte afectiva de la persona.

Este desarrollo afectivo, según Ardila (2009), está marcado por la interacción y el grado de influencia de determinados factores que imprimirán en la personalidad del sujeto características propias. Esta autora resalta cuatro factores esenciales por encima del resto:

- Emoción: se trata del conjunto de matices neurológicos y psíquicos que pueden ser heredados o adquiridos a través del aprendizaje del/ de la adolescente, perdurando estables durante su desarrollo o adaptándose con las nuevas situaciones. Además, a través de las relaciones con los demás, puede favorecer la aparición de la connotación colectiva al compartir con otras personas o individual como consecuencia de un aprendizaje interno.
- Sentimientos: parten de la experiencia emocional de la persona en relación a la educación y las condiciones de vida experimentadas por el individuo, es decir, son el resultado de la construcción de una generalización emocional que realiza el sujeto, a partir de las individualidades de cada situación emocional en la que ha participado.
- Interés: hace referencia a la conducta y actitud que la persona ponga de manifiesto al dirigir su atención hacia un determinado objetivo por lo que se despierta en su interior.
- Necesidad: es la sensación de carencia que sufre el ser humano al no satisfacer sus deseos, es decir, se trata de cualquier exigencia que el organismo reclame para su desarrollo individual, colectivo, fisiológico o psicológico.

El desarrollo afectivo en los y las adolescentes, partiendo de sus emociones, sentimientos e interés, aparece estrechamente ligado con la satisfacción de sus necesidades, las cuales cambian constantemente debido a que el sujeto se enfrenta continuamente a situaciones novedosas y experiencias diferentes. Maslow (2005) recoge la jerarquización de las necesidades humanas en función de un orden de satisfacción en forma de pirámide, siendo prioritario cubrir en primer lugar las de los escalafones de la base para, posteriormente, cubrir las necesidades del siguiente rango. Sin embargo, aclara

que en ocasiones no habiéndose satisfecho aquellas de un escalón inferior aparecen otras de un orden superior debido a la fuerza automotivadora que estas presentan. En este sentido, algunas de las necesidades primordiales de los y las adolescentes según Ardila (2009, p. 13) son:

- Ampliar sus relaciones con ambos sexos de acuerdo con su nueva etapa.
- Sentir que es tomado en cuenta por los demás.
- Poner en práctica sus ideales.
- Libertad proporcionada a su capacidad, para usarla sin perjuicio serio para sí mismo y para los demás.
- Crear y trabajar intensamente en algo útil.
- Estudio o trabajo adaptado a su necesidad.
- Disfrutar de actividades recreativas saludables y absorbentes.
- Pensar en su futuro.
- Tener confianza en sí mismo con reconocimiento de sus capacidades y limitaciones

La satisfacción de estas necesidades está estrechamente relacionada con los sentimientos y requerimientos que aparecen en el/la adolescente. Estos son claves para el desarrollo identitario del/ de la mismo/a al determinar su estado de ánimo, muestras de afecto y forma de relacionarse con los demás, lo cual determina las vivencias que le acontecen.

El estado de ánimo cambiante es otra de las características de los y las adolescentes (Vázquez, Muñoz, Fierro, Alfaro, Rodríguez y Bustamante, 2013). Uno de los factores que influyen en la prolongación de un estado de ánimo en estos, son las vivencias afectivas que menos haya experimentado en sus experiencias pasadas, es decir, aquellas que son novedosas por no haberlas vivenciado. Al conjugarse las mismas con los nuevos sentimientos desarrollados, dan como resultado vivencias emocionales muy significativas, a pesar de darse durante un corto espacio temporal. Un elemento importante a destacar son las emociones. Las más características que aparecen en los y las adolescentes son el miedo, la ira, la amistad y el amor. Estas contribuyen a la maduración afectiva del sujeto. En este sentido, el/la adolescente siente la necesidad de expresar las emociones en la esfera social, aunque en ocasiones no esté preparado para dicha exposición, llegando a inhibirlas y ocasionando este hecho repercusiones psíquicas

que afecten al correcto desarrollo de la personalidad del/de la adolescente que se encuentra en fase de formación y afirmación (Sean, 2000).

Además, existen otros motivos que pueden causar desórdenes emocionales entre los y las adolescentes, como el sentir que carece de algún atractivo (sobre todo en las chicas); estar decepcionado/a por descubrir que aquellas personas en las que el/la adolescente confiaba han podido traicionarle; las restricciones carentes de lógica por parte de los padres y las madres que impidan la asunción de responsabilidades y privilegios ligados a la etapa evolutiva de los mismos; o la falta de educación sobre las relaciones sexuales por parte de los padres y las madres pudiendo ocasionar en el/la niño/a un desconocimiento incluso hacia su propio cuerpo. Por último, Ardila (2009) sostiene que otro de los motivos que con bastante frecuencia suelen plantear un conflicto en los y las adolescentes, es el enfrentamiento entre los nuevos conocimientos científicos adquiridos y sus creencias religiosas recibidas desde la infancia. El conflicto que puede surgir entre los miembros de su primera socialización y un aprendizaje que cuestiona su realidad puede generar confusión.

Todos estos aspectos no sólo influyen en el desarrollo identitario del/de la joven, sino que contribuyen a que el periodo denominado como adolescencia sea una etapa de continuos cambios, los cuales deben ser entendidos y aceptados por el/la adolescente con el fin de que tenga recuerdos positivos una vez alcance la madurez, saliendo así reforzado en todas sus esferas de esta etapa.

1.5. Repercusión de los cambios físicos, cognitivos y emocionales en la construcción identitaria de los adolescentes

Los cambios que acontecen durante la adolescencia son muy importantes en la (re)construcción identitaria, ya que la maduración de las estructuras cognitivas y el pensamiento abstracto permiten al menor desarrollar pensamientos propios. Es en ese momento cuando los/las jóvenes comienzan a cuestionar y dudar de las directrices, normas, valores, actitudes y costumbres que ha adquirido durante el proceso de enculturación a través de los principales agentes que le acompañan en la infancia (familia y escuela), pasando a replantear toda su realidad en un proceso de aculturación, cohesionando lo aprendido en la socialización primaria con las experiencias que van teniendo y que analizan ya de forma autónoma. Aparece así la rebeldía en la adolescencia, entendiéndola como parte de un proceso que “consiste en rechazar paradigmas y normas existentes” (Salas, 2017, p. 185). Son ellos/ellas los que deciden, en última instancia, quienes quieren ser, tomando las decisiones a partir de las experiencias previas y los conocimientos que han adquirido de las mismas y siendo responsables de las consecuencias que les deparen estas, como fruto de su libre elección.

Respecto al aspecto físico, la adolescencia es un periodo de crisis interior que conlleva un constante cuestionamiento y la consiguiente toma de decisiones en referencia a su cuerpo (Bully, Elosua y López, 2012; Ureña, Blanco y Salas, 2015; Planche, Vera, Campoverde y Quito, 2017; Guadarrama, Hernández y Veyta, 2018), el cual no solo depende de la visión que ellos/ellas tienen de sí mismos/as y de aceptar o no cómo ha cambiado su cuerpo, sino también de la imagen que quieran dar de sí mismos/as y en la persona “idealizada” que quieran convertirse. Este hecho les hará actuar y ser de una forma determinada, es decir, el/la adolescente (re)construirá de forma constante su identidad a lo largo de este periodo en función no solo de sí mismo/a, sino también de quién quiere ser para los demás, debido a la imperante necesidad de sentirse aceptado/a en el grupo.

Durante este periodo aparecen multitud de conflictos para ellos, siendo uno de los principales el unido a su propio cambio físico, ya que este puede tener lugar cuando el/la niño/a no está preparado psicológicamente para él y su aceptación. Esto no ocurre porque los cambios físicos no sean los adecuados o incluso los deseados para ellos/ellas, sino simplemente por el temor a la presión social o a los comentarios que los demás puedan realizar. En los y las adolescentes estos sucesos pueden llegar a producirle rechazo o desagrado hacia sí mismos/as. El motivo principal de este temor al ambiente en el que se

desenvuelven es debido a la naturaleza social del ser humano, es decir, necesitamos estar con otras personas, y aunque el proceso de desarrollo de la identidad es algo muy personal (en el que únicamente tiene poder de decisión el/la adolescente porque será él/ella quien individualmente decidirá cómo quiere ser), le prima la necesidad de sentirse aceptado/a en la esfera social por el grupo de pares y las personas que conforman su contexto (Villegas, 2018).

Recordemos que el/la adolescente no construye su identidad en el primer momento que inicia esta etapa. Estos/estas se encuentran, como hemos referido, en una constante toma de decisiones. Por esta razón, suele presentar variaciones en su identidad a lo largo de la adolescencia. La aceptación de dichos cambios, en los ámbitos emocional y comportamental, es clave para alcanzar de forma satisfactoria la etapa adulta (Nieto, 2013). Los/las jóvenes se reconstruyen constantemente hasta alcanzar el fin de saber quiénes son, siendo preciso conjugar y reconsiderar a través de sus vivencias los objetivos y valores que desean asumir, generando ese trabajo de análisis, reflexión y aceptación/rechazo sobre los modelos trasladados por sus padres/madres y por el resto de agentes que dan significado a la cultura de pertenencia.

1.6. Adolescentes y postmodernismo

Tras realizar un recorrido por las características evolutivas de la adolescencia en los ámbitos físico, cognitivo y emocional, consideramos necesarios abordar la situación del contexto sociocultural donde estos se desarrollarán, ya que sus particularidades influyen en esta fase clave en la construcción de la personalidad. Por contexto, nos referimos a los aspectos históricos, sociales y culturales que determina la realidad en la que estamos inmersos. Será el elemento que condicione la visión del mundo por parte de los y las adolescentes, convirtiéndose en un marco referencial (Bunes, 2012). Los seres humanos convivimos en una realidad fruto de nuestras interpretaciones y deseos, convirtiéndose en un universo simbólico con carácter provisional que condiciona todo aquello que hacemos y decimos. En la época actual, son pocos los aspectos que permanecen estables o fijos, y menos aún aquellos que tienen validez universal (nos relacionamos en torno al constructivismo, el cual permite que la realidad se interprete en función de todos los agentes y aspectos que conforman las diferentes situaciones/acciones). Colomo (2013) apunta algunos de los motivos que nos han llevado a esta situación:

Estas actitudes serían para algunos una consecuencia inevitable, por un lado, del carácter esencialmente fragmentado, huidizo y cambiante de la vida y, por otro, del derrumbe de las ideologías, de las comprensiones globales de la realidad y, ulteriormente, de la pérdida de la esperanza de encontrar alguna verdad estable (p. 101).

En el sentido contrario, lo fugaz, lo momentáneo o lo temporal, todo aquello que puede ser sustituido y mejorado, rodea e impregna cada instante, generándose así una bolsa de valores cuyo dinamismo y gradación se ven cuestionadas de forma constante. De este modo, “mueren las concepciones concretas de los valores. Resisten al tiempo sus condiciones de posibilidad precisamente haciendo posible el resurgir de nuevas concepciones por parte de personas, pueblos, culturas, etc.” (De la Pienda, 1994, pp.57-58). Recogemos a continuación la visión postmodernista que define la realidad occidental. Siguiendo a Rojas (2004), debemos hablar del paradigma humano postmoderno y los elementos que lo sustentan, pues influirán en la posterior construcción identitaria de las personas. Entre los elementos se destaca una concepción de la realidad:

- **Materialista:** se tiene cierto reconocimiento por el único hecho de ganar mucho dinero. Damos valor o valoramos a las posesiones, a lo tangible, perdiendo relevancia la personalidad o los principios. Valemos lo que tenemos.
- **Hedonista:** consiste en pasarlo bien a costa de los ideales. Conlleva una búsqueda de una serie de sensaciones nuevas y excitantes de forma recurrente, valorando solo aquello que satisfaga las necesidades que hayamos autogenerado con independencia de cómo afecte a las personas que nos rodeen.
- **Revolución sin finalidad y sin programa:** la ética permisiva sustituye a la moral. El todo vale y la autonomía liberal (Esteban, 2018), se convierte en el pilar de nuestro análisis respecto a la realidad, de forma que aquello que permita a cada persona hacer lo que desee se sitúe por encima de lo comunitario.
- **Relativista:** nada es absoluto. Nos centramos en visiones/paradigmas alejados del positivismo/neopositivismo, donde el constructivismo da lugar a que todo pueda ser cuestionado, reelaborado y en constante juicio teniendo en cuenta todos los factores que puedan incidir sobre dicha realidad.
- **Consumista:** se generan ciudadanos/as que no están conformes con lo que tienen, sino que quieren más y más y más. Encuentran la libertad en la posesión, en poder acceder a todo aquello que, estando o no a su alcance, cubra las expectativas de necesidad que autogeneren.

Es este contexto, definido por el paradigma postmoderno, sobre el cual reconstruiremos de forma constante nuestra identidad y el diseño de nuestras vidas. Aspectos con el individualismo, el hedonismo o el narcisismo se superpondrán a factores como las relaciones sociales o los proyectos de futuro a largo plazo. De esta manera, los jóvenes se sitúan, según Bofarull (2003), en “un mundo paralelo que es impenetrable, casi indescifrable, gobernado por leyes propias muy distintas a las del mundo real y cotidiano” (p. 110). Serrano (2018) sigue esta misma línea con sus palabras:

Es un tiempo en el que, como ya hemos visto, lo fuerte es el consumismo hedonista, dejando como punta del iceberg el mercantilismo placentero, que promociona la imagen, la apariencia, y marginando a los que no están en la “onda”; una época en que la justicia y la política no son objetivas ni promueven equidad (p.94).

Como podemos ver, nos encontramos en una visión individualista de los valores en la que el ser humano se sitúa como un «microcosmos» autosuficiente (Gil, 2001). El gran sociólogo Zygmunt Bauman (2007) ya recogió estos cambios en su teoría de la modernidad líquida:

En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad en movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten. La perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida se desdeña como algo repulsivo y alarmante (p.28).

Esta perspectiva de cambio instantáneo genera que los y las adolescentes apuesten por valores con un carácter efímero (el aquí y el ahora), los cuales se van modificando de forma constante, optando siempre por aquellos que tienen su desarrollo en el momento presente y alejándose de aquellos cuyo disfrute se espacia más en el marco temporal. Esta preferencia hacia lo efímero reporta consecuencias negativas, como es la falta de creencia hacia el mundo de los valores. Afirmaciones como “crisis de valores” o “sociedad sin valores” (Casal, Pareja y García, 2011; Pestaña, 2004; Postman, 1999; Touriñán, 2009) no dejan de ser un error conceptual que esconde una verdad explícita: la sociedad no cree en los valores sobre los que se ha construido la sociedad occidental y su consiguiente realidad. En esta línea se expresa López (2001):

La sociedad que nos ha tocado vivir no cree en casi nada; de hecho, sus opiniones cambian rápidamente, desertando de valores que antes eran trascendentes. (...) La creciente deshumanización de las sociedades hace prioritaria la decisión de tomar las medidas educativas preventivas, que, desde la formación de las personas, puedan contribuir a mejorar la situación (p.145).

Entre estos valores efímeros, destacan aquellos en los que impera el hedonismo y el individualismo, resultado de un contexto determinado por la sociedad de consumo donde el placer se convierte en el otro eje de desarrollo. Un consumo en la que imperan estilos de vida, ocio, objetos e, incluso, personas. Este aspecto es destacado por Bofarull (2003), cuando expresa que “los adolescentes no solo consumen objetos, cosas; estos

adolescentes se usan unos a otros en busca de la maximización solo de su propio interés. Los adolescentes se relacionan cosificándose, tratándose como un objeto más de consumo” (pp. 110-111). Serrano (2018) nos presenta una concepción del ser humano actual en línea con la visión hasta ahora expuesta:

El paradigma de ser humano actual, es un personaje apegado y consumidor de lo actual, es light, descafeinado, sin calorías, ni profundidad, corrupto porque cree que todo le está permitido, ha devaluado la libertad porque ha asumido el libertinaje como sinónimo de ella; sus acciones están llenas de cosas descartables, incluso sus relaciones son vacías, cambiantes y fugaces. Esto básicamente por el temor de fracasar en el amor, porque no encuentra alguien que llene sus demandas-expectativas; y, porque, han confundido el amor con el genitalismo (p.93).

Como podemos observar, nos describe una realidad en la que la persona hace uso de su libertad en la máxima expresión, actuando sin considerar la repercusión de sus actos o, lo que es peor, sin importarle los efectos negativos que la satisfacción de sus deseos y pasiones pueda ocasionar en el resto de la sociedad. Sustenta este comportamiento en el miedo y el rechazo a fracasar, mostrando una gran falta de resiliencia y de apego hacia todo aquello que conlleve esfuerzo y dedicación sin depararnos de forma anticipada un éxito seguro. Otro aspecto que también se deriva de la sociedad de consumo es la obsesión por la moda, tal y como recoge Lipovetsky (1990):

La moda se halla al mando de nuestras sociedades; la seducción y lo efímero han llegado a convertirse en los principios organizativos de la vida colectiva moderna; vivimos en sociedades dominadas por la frivolidad, último eslabón de la aventura plurisecular capitalista-democrática-individualista [...] actualmente, la seducción es lo que reduce el desatino, lo artificial favorece el acceso a lo real, lo superficial permite un mayor uso de la razón, lo espectacular lúdico es trampolín hacia el juicio subjetivo (pp.13-17).

En este caso, es el consumismo y materialismo desmedido lo que lleva al ser humano hacia dicha praxis. La persona se identifica no con lo que es, sino con lo que tiene, elevando esa ecuación exponencialmente debido a la tendencia al cambio constante y la efímera satisfacción que produce lo nuevo. Por último, queremos destacar la evolución e impacto que las tecnologías han tenido también en este contexto postmoderno

actual. En el día a día, tal y como refleja Cavaglià (2013), los seres humanos estamos cada vez más presionados a seguir los dictados de la tecnología. El papel protagonista que han adquirido los medios puede generar un peligro, debido a la relación inversamente proporcional que se puede dar entre el predominio del sector de los medios de comunicación y la devaluación o pérdida de calidad en las relaciones humanas. Esto es, a su vez, una paradoja debido a que son los medios los que nos han permitido que estemos en relación continua y a un solo click de cualquier persona. Sin embargo, la saturación de información y la preferencia por la vida virtual hace que nos alejemos de las personas que comparten con nosotros nuestra realidad en cada jornada. En un mundo hiperconectado nos sentimos solos/as en muchos casos, debido al poco desarrollo y espacio que dejamos a las relaciones humanas, de ahí que pongamos el foco en “la importancia de las relaciones de amistad en la adolescencia” (Fuertes, Martínez y Hernández, 2001, p. 533) como elemento clave para evitar esta sensación de vacío y soledad.

Como hemos podido ver, las características que definen la sociedad son claves para entender los comportamientos, conductas, normas, valores y actitudes de las personas que la conforman. No podemos entender la adolescencia actual, si no entendemos la realidad que les ha tocado vivir y en la que deberán terminar de definir quiénes son y cuál es su camino.

CAPÍTULO 2. VALORES

2.1. Introducción

Los valores forman parte de cualquier análisis global que se realice sobre la sociedad (pasado, presente y futuro) al convertirse en los pilares sobre los que se ha construido la forma de entender el mundo y la toma de decisiones que conlleva la transformación y evolución constante de la humanidad en la esfera sociocultural (Capanna, Vecchione e Schwartz, 2005). Como sostiene Schwartz y Boehnke (2004), los valores evolucionan en un contexto determinado, convirtiéndose en un factor que enlaza al ser humano con la sociedad a la que pertenece. Al referirnos al concepto de valor, surgen infinidad de definiciones sobre el mismo, ya que “cada experto, escuela de pensamiento o movimiento ideológico mantiene su propia afirmación sobre en qué se basa este término, incluso cada ser humano tiene su propia concepción significativa para entender esta realidad” (Colomo, 2014, p.26). Estamos ante un concepto que no es fácil de definir logrando un acuerdo global por los múltiples enfoques, perspectivas, propuestas y teorías desde las que podemos aportar información enriquecedora al mismo. Debido a ello, el modelo epistemológico que más ha sumado a este fin ha sido el interpretativo, ya que el positivismo y el neopositivismo no consiguieron una conceptualización universal de los valores. Lo logrado por el modelo interpretativo se debe a la propia esencia del mismo, pues no construye conocimiento desde la visión de alcanzar un acuerdo universalmente válido, sino que parte de que no existe un único conocimiento que logre abarcar la esencia completa del concepto de valor, quedando en constante reformulación, transformación, evolución y desarrollo en función del contexto y la realidad. Es su orientación subjetiva (el valor como idea generada por la persona) la que le permite trabajar en la misma frecuencia que la axiología.

Los seres humanos generamos ideas para entender y dar sentido a la realidad que engloba nuestro contexto, permitiéndonos así realzar y dar relevancia a todo aquello que haga que nuestra vida merezca ser vivida o huir de todas aquellas decisiones o acciones que resulten negativas para nuestro desarrollo o el de nuestros congéneres. Bajo el nombre de teoría de los valores se articula un conglomerado de diferentes interpretaciones valorativas sobre la realidad a lo largo del tiempo y que merecen nuestro interés para comprender el origen y enfoque de la conceptualización de los valores y el sentido hacia el cual nos dirigiremos en el futuro que está por venir, denotando así como los valores guían y orientan la vida de las personas (Schwartz et al., 2001).

Iniciaremos este apartado con un recorrido por las tres teorías axiológicas por excelencia (la subjetiva, donde el valor se fundamentará en la visión personal del sujeto que valora; la objetiva, residiendo el valor en elementos tangibles con independencia del sujeto que pueda o no valorarlo; y la integradora, equilibrando las propuestas anteriores de forma que el valor resida tanto en la percepción de los individuos como en cosas constatables), donde estudiaremos el concepto de valor desde cada una de las mismas, profundizando en los autores y escuelas más relevantes y representativos en función de la perspectiva/enfoque desde el que nos dirijamos al mundo de los valores. Tras ello ahondaremos en las principales características que definen y componen a los valores, cuyo conocimiento se convierte en un elemento clave para comprender el papel que juegan los mismos en la transformación del contexto social debido a los cambios que se producen en la realidad y su propia evolución para adaptarse a las nuevas realidades que se generan. Cerraremos este capítulo abordando la relación entre los valores y los seres humanos como dos realidades interconectadas y mutuamente dependientes, al ser los valores creados o considerados como tal por las personas a la vez que estas construyen su identidad y personalidad a tenor de los valores que asumen.

2.2 Teorías de los valores: el concepto de valor desde la visión subjetiva, objetiva e integradora

La axiología, fruto de la unión de las palabras griegas *axos* (valor) y *logos* (ciencia), es la disciplina que se encarga de estudiar los valores. El espectro de la axiología no se reduce exclusivamente a los valores de polaridad positiva, sino que incluye a los contravalores, pues su fin es poder analizar cuando una realidad, idea u objeto es o no valioso, teniendo en cuenta para ello el contexto y el enfoque desde el que nos dirijamos. Solo así podremos lograr juicios críticos fundamentados sobre la realidad. Dentro de la filosofía, la axiología se ocupa de profundizar en el conocimiento del origen, sentido, evolución y finalidad de los valores, vinculando esta realidad a los seres humanos, tal y como afirma Serrano (2018), al decirnos que “la importancia de la axiología radica en algo propiamente específico de la convivencia humana, la potenciación de su ser persona” (p.75). En este sentido, adquiere una especial relevancia la teoría de los valores, la cual trabaja sobre distintos interrogantes como el significado de los valores, su naturaleza, la forma de percibirlos por la humanidad, etc.

Ahondar en estas cuestiones nos hace aproximarnos en el terreno axiológico a las dos grandes teorías que han trabajado sobre el significado de los valores. Ambas teorías difieren por su consideración respecto a la esencia del valor. Por lo que respecta a la teoría subjetiva, asocia el valor a una idea o experiencia vinculada al sujeto; en cuanto a la teoría objetiva, el valor es algo independiente a la experiencia/vivencia del sujeto, comprendiendo el valor como algo real y tangible. Como en todo posicionamiento entre dos extremos, surge una propuesta intermedia que logra equilibrar los argumentos de ambas disposiciones teóricas. Se trata de la teoría integradora, la cual concibe el valor como una cualidad vinculada tanto a la experiencia del sujeto como a algo presente en el propio objeto.

De manera sintética, se enuncian estos principios básicos de las tres teorías comentadas (véase la tabla 1) que nos permiten iniciarnos y tener una visión clarificadora sobre las bases que sustentan cada una de las teorías que a continuación analizaremos.

Tabla 1

Principales corrientes axiológicas sobre el valor

PERSPECTIVA	ORIGEN	CONCEPCIÓN DEL VALOR
SUBJETIVISTA	En el sujeto que valora	Valor como experiencia subjetiva o como idea
OBJETIVISTA	En el objeto, con independencia del sujeto que valora	Valor como objeto ideal o como algo real
INTEGRADORA	Tanto en el objeto valorado como en el sujeto que valora	Valor como cualidad dependiente del sujeto y del objeto

Fuente: elaboración propia a partir de Colomo (2013)

Pasamos a continuación a exponer las principales características de cada una de las teorías para poder conocer en mayor profundidad sus elementos constitutivos:

a) **Subjetivismo axiológico**

La teoría subjetivista de los valores se supedita en ligar el valor a la percepción y valoración de las personas, no situando el mismo en elementos tangibles. De esta manera, como fruto de las experiencias personales de cada individuo, serán la opinión, el deseo, el interés o la motivación los que determinen la propia concepción del valor (Serrano, 2018). Como sostiene Quintana (2009), el subjetivismo axiológico se constituye sobre la idea de que los valores los pone la persona. Como seres racionales, las personas realizamos valoraciones de las situaciones, realidades y elementos que nos rodean sin poder permanecer al margen de estas valoraciones, por lo que la existencia de valor irá ligada en esta teoría a las reacciones que se generen en el individuo (Gramigna, 2015). De esta manera, como sostiene Rivas (2015), los valores “apelan al hombre, requieren de su participación porque el sujeto humano es quien los estima” (p. 38).

Este hecho, tal y como exponen Goicoechea (2010) y Krathwohl (1998), conlleva que la subjetividad de los valores, su existencia, significado y validez vaya ligada a las diferentes reacciones fisiológicas, psicológicas o sociológicas de la persona que valora. Sobre el último elemento se construye la relevancia del contexto en el tema axiológico, debido a que la experiencia subjetiva del sujeto estará vinculada al grupo social de referencia con las normas, costumbres, reglas, deseos, etc., que lo determinen. Como sostiene Villator (2013), “toda fundamentación del valor, trátase del que se trate, depende del sujeto (que observa, que siente, que comprende, que se permite explicar e interpretar su realidad)” (p. 59). Fruto de esta influencia social, quedarán determinados aspectos del valor como puede ser la polaridad (bueno o malo), entrando en juego la denominada moral

comunitaria expuesta por Esteban (2018). De esta forma, se evita la imposición de los intereses individuales sobre los del colectivo, pues se apuesta decididamente por un acuerdo de mínimos que den un fundamento positivo a las decisiones/acciones que se tomen en el campo moral, evitando caer en el caso contrario en una autonomía absoluta que convierta a cada sujeto en máximo exponente del individualismo narcisista en pos de su beneficio propio. Navarro (2017) expone esta idea que acabamos de recoger:

El ser humano posee un fin al que tiende como vocación, de manera natural. Este fin es precisamente su bien, su desarrollo, su promoción, el despliegue de todas y cada una de sus posibilidades como persona, que le lleva a la posibilidad del gozo por la vida. Este camino hacia el bien se manifiesta tanto en su aspecto personal como en su dimensión comunitaria, por lo que no hay bien personal si no se da el bien de la comunidad, y no hay bien común sin el bien de cada uno de sus componentes (p.84).

Como podemos observar, el bien personal va ligado al bien común, pues vivimos en un contexto de interacciones con otros seres humanos en el que precisamos de acuerdos mínimos en el que todos podamos sentirnos realizados y respetados dentro de nuestra individualidad. Colomo (2013) sostiene que las personas precisamos de principios sobre los que construir el sentido de nuestras acciones con el fin de poder analizar los efectos derivados de las mismas. Sin un marco común compartido es complejo poder, como seres humanos, situarnos en nuestro contexto y lograr dar respuesta a cuestiones como el sentido de nuestra existencia y los porqués de la misma. Desde la visión de la teoría subjetivista, los valores se convertirán en la guía sobre la cual dotar de sentido a nuestra realidad vital.

El método a través del cual accedemos al valor desde la teoría subjetivista es el introspectivo, logrando así discernir los diferentes pasos que se dan en el proceso de valoración y que tendrán como resultado la constitución del valor. Partimos de concebir a los valores como ideales no tangibles que determinan nuestra realidad y a los que, en función de su polaridad, deberemos aspirar o rechazar. Percibirlos como ideas nos permite alejarnos de una visión mundana del valor, a la par que se convierten en guías para nuestros actos y toma de decisiones. Dentro de la corriente subjetiva, Colomo (2013) recoge los dos planteamientos existentes:

- Considerar el valor como una experiencia subjetiva

En esta concepción, el valor nunca residirá en el objeto en sí, sino que estará en el sujeto que valora, quedando vinculado a la reacción personal de agrado/desagrado ante un elemento concreto o abstracto. La principal desventaja que conlleva este planteamiento va ligada a reducir la valoración a estados subjetivos, desapareciendo toda propuesta que trabaje en pos del bien común en el ámbito moral-ético. Anularíamos propuestas cuyo foco y denominador común fuera el grupo/contexto social, relegando cualquier norma o ley ética que conllevara una obligación si entra en conflicto con los intereses personales. El foco se situaría en una visión absolutista de la autonomía moral, de cuyos peligros ya nos alertaba Esteban (2018). El problema reside en que cada sujeto es completamente autónomo a la hora de decidir y no tiene ningún ejemplo o norma social de referencia sobre la que construir sus decisiones, partiendo únicamente de satisfacer sus intereses/necesidades. En este sentido, la persona puede no estar preparada en el campo evolutivo o con suficiente madurez cognitiva para poder analizar, valorar y decidir la mejor opción para sí misma y, de forma coyuntural, medir el impacto que su elección puede tener en los demás. Sin un marco de referencia, perdemos el vínculo social que nos hace humanos y ponemos en peligro una relación de bienestar entre todos que se sustenten en ejes como la tolerancia, el respeto o la solidaridad.

A continuación, recogemos las definiciones de diferentes autores/as que a lo largo del tiempo han trabajado sobre la perspectiva del valor como experiencia subjetiva.

John Dewey (1916, 1952), uno de los filósofos más importantes del siglo XX y precursor de la pedagogía progresista, entendía los valores como juicios en torno a las condiciones y resultados de los objetos experimentados, de forma que estos mismos juicios eran los que determinaban en las personas la atracción/deseo hacia dichos elementos. De esta manera, el juicio propio de cada sujeto, a partir de sus experiencias vitales, se convierte en factor clave en esta noción de valor como experiencia subjetiva, posicionándonos en la autonomía moral a la hora de tomar decisiones. Cada estímulo, contexto o acontecimiento conllevará un juicio por nuestra parte que determinará nuestra respuesta, generando así esquemas cognitivos en forma de guías sobre cómo proceder en el futuro ante situaciones semejantes. Estos esquemas cognitivos nos permitirán tanto reproducir procedimientos y mecanismos anteriores o bien modificar nuestra respuesta en base a lograr unas consecuencias diferentes a las que obtuvimos, como fruto del aprendizaje adquirido por el análisis de la experiencia.

Camps (1990) conceptualiza el valor como una serie de principios que hemos interiorizado a partir de experiencias analizadas en función de su moralidad. Estos principios, tras la valoración positiva, pasan a convertirse en hábitos, de manera que comienzan a ser elegidos de forma voluntaria y se convierten en objeto de deseo. La autora distingue varios momentos en el proceso valorativo. Se inicia al dotar de significado a las experiencias personales de cada sujeto en función a su moralidad, la cual viene influida por el contexto (en este caso, Camps se abre a la teoría de Esteban (2018) de la comunidad moral en la que las decisiones sobre los valores se toman en función del marco social de referencia y del bien común de los sujetos que lo integran). Posteriormente, cada individuo incorpora en su interior dicho significado y construye respuestas, materializadas en actitudes, para reproducirlas en situaciones semejantes.

Ortega, Mínguez y Gil (1996) entienden al valor como el modelo ideal que debe regir nuestra conducta durante nuestra existencia sin que se pueda agotar nunca la realización de valor (característica de infinitud del valor, por la que estos nunca llegan a consumirse definitivamente, la cual veremos más adelante). Desde esta concepción, el valor se convierte en una creencia a través de la cual podemos interpretar la realidad teniendo como punto de partida las valoraciones personales que realice cada individuo.

Schwartz (2012) define a los valores como creencias íntimamente ligadas a los afectos del hombre y de la mujer que les llevan a concretar ciertos objetivos (metas) deseables, a partir de las cuales realizan acciones específicas para su consecución. Desde este enfoque, el valor queda vinculado a las creencias de la persona a partir de las cuales construye su comprensión de la realidad, pudiendo fijar sus propósitos y aspiraciones de forma secuenciada en virtud del constructo axiológico del que parta. En este caso, las metas autoimpuestas se convierten en el factor que da sentido a la evolución y progreso del sujeto.

Por último, Zubieta, Fernández y Sosa (2012) definen los valores como aquellas metas que se traza el ser humano, de manera individual, frente a necesidades sociales que surgen. Nuevamente, los valores parten de la construcción de las personas para entender su realidad, vinculándose su concepción a hitos que se deben alcanzar motivados por los diferentes obstáculos, necesidades y motivaciones que puedan devenir de los cambios/transformaciones que se producen en la esfera sociocultural.

- Considerar al valor como una idea

En esta concepción, las ideas son la base sobre las que construir las valoraciones. La dificultad de esta postura radica en vincular el sentido de los valores a las ideas que creen los individuos, generándose así situaciones de conflictos como el relativismo personal o el vacío de normas generalizables, cuya base se sitúa en una autonomía moral incorrectamente entendida (Esteban 2018).

Destacamos a continuación, dentro de la concepción del *valor como una idea*, las siguientes definiciones. Ciñéndonos a las palabras de Elexpuru y Álvarez (2001) los valores se definen como “ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que reflejan la conducta humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, que nos mueven y nos motivan” (p. 49). Estos autores ponen el foco en situar a los valores como los elementos que dan sentido a las decisiones que toman las personas en sus vidas, en esas ideas sobre las que construir nuestras acciones. De este modo, las ideas que encarnan los valores influirán en las decisiones, respuestas y comportamientos que realicemos durante nuestra existencia, definiéndonos, así como sujetos, pues somos lo que hacemos.

Por su parte, González (2001) define los valores como “ideales de comportamiento y de existencia que los seres humanos apreciamos, deseamos y buscamos” (p.93). Siguiendo la misma línea trazada por Elexpuru y Álvarez (2001), se concibe al valor como el factor a través del cual dotamos de sentido a nuestros actos. Los valores se constituyen como elementos de guías que debemos seguir durante nuestro proceso de evolución y desarrollo humano, con el fin de trabajar en el perfeccionamiento continuo de nuestra realidad como seres inacabados que somos.

Concluimos sosteniendo que el subjetivismo axiológico y las diferentes concepciones del valor van estrechamente ligadas a las experiencias del sujeto, puesto que “el objeto, la persona, lo tangible o intangible tendrá valor, solo cuando el ser humano en el ejercicio de su libertad, elija que tenga valor, caso contrario no lo tendrá; lo que quede fuera del ámbito de elección carecerá de valor” (Serrano, 2018, p. 77).

b) Objetivismo axiológico

En la teoría objetivista, el valor ya no está sujeto a las consideraciones y valoraciones del sujeto a raíz de sus experiencias, quedando desligado del individuo. “Los valores no dependen del sujeto que los capta, ni de su existencia o presencia, tampoco necesitan el intelecto para ser captados” (Serrano, 2018, p. 78). Pasamos de

conceptualizarlo como una idea fruto de la subjetividad y la valoración de las experiencias de la persona, a radicar en objetos/elementos, convirtiéndose en una obligación del ser humano el descubrir el valor de las cosas. Los valores ya no son independientes de las cosas, necesitan a las mismas para estar. La forma de acercarnos al valor desde la teoría objetivista es el método de la intuición inmediata, accediendo de forma directa a la esencia del valor. Cambiamos el foco del mundo de las ideas a las existencias concretas, tratando al valor como realidades tangibles que se pueden tocar y poseer, como los libros, una motocicleta, el dinero, etcétera. Nuevamente Colomo (2013) recoge los dos enfoques en los que se escinde la teoría objetivista al abordar la naturaleza de los valores:

- Considerar al valor como un objeto ideal

En esta concepción, los valores dejan de ser reacciones subjetivas como frutos de las experiencias propias del ser humano, ni tampoco ideas abstractas construidas por la razón, sino que los valores valdrán por sí mismos con independencia del sujeto o del objeto concreto. Desde esta perspectiva, las personas los interiorizarán a través de su experiencia, otorgándoles así una independencia total respecto al sujeto.

De este modo, siguiendo a Colomo (2013), los valores se convierten en cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos, por lo que no varían. Entre las posibles concepciones del valor como objetos ideales, nos quedamos con la visión del gran filósofo Ortega y Gasset (1973), quien define los valores como cualidades irreales independientes del sujeto. Este hecho conlleva concebir al valor como algo irreal y no tangible en la vida real, pero que no es fruto de la experiencia subjetiva del individuo, sino una irrealidad al margen del juicio crítico de cada sujeto. De esta manera, el valor como tal tendrá valía, sin necesidad de ir vinculado a este aspecto a ningún elemento influyente como el contexto, la cultura o las personas.

- Considerar al valor como una realidad

Desde esta concepción, los objetos/entes que tienen valor se conciben como bienes. El problema reside en el valor que se otorgue a dichos bienes, ya que no todos los objetos pueden tener la misma consideración o valor (influyen aspectos como las necesidades básicas, la cultura, el juicio moral, etc.), conllevando dificultades posteriores como, por ejemplo, el problema para jerarquizar los valores al no poseer una evidencia o criterio sustentable y reproducible para analizar y sentenciar cuándo un valor tiene más relevancia que otro. Desde esta opción, los valores serían lo que habitualmente se ha venido denominando como bienes. Todo elemento existente y tangible, tendría un valor, difiriendo su relevancia en función de una variedad de aspectos que determinarían que un

bien sea más o menos valioso respecto a otro, lo que nos permitirá poder organizarlo por preferencia (jerarquizarlos) con menor complejidad.

c) Subjetivismo-objetivismo axiológico: perspectiva integradora

Como hemos podido ir observando hasta ahora, la axiología y la esencia de los valores es compleja, dejando ambas teorías espacios en blanco a cubrir en la realidad axiológica. Fruto de esta problemática, surge la perspectiva integradora, tratando vehicular y relacionar todos los aspectos enriquecedores de cada una de las anteriores teorías. El fin es encontrar una corriente desde la que podamos adentrarnos en el mundo de los valores al margen del enfrentamiento entre objetivismo-subjetivismo. Este enfoque se construye sobre la idea de que la naturaleza del valor no tiene que ser exclusivamente objetivo o subjetivo. Por el contrario, la presencia del objeto (ideal o real) puede complementarse con la del sujeto (sus experiencias o ideas). Garzón y Garcés (1989), nos indican las principales características de la perspectiva integradora:

- El valor quedará definido como el producto de una interrelación de un sujeto que valora y un objeto de valoración. En este sentido, debemos tener en consideración ambos elementos, ya que decantarse por uno nos dirigiría a una de las teorías anteriores.
- Dimensión espacio temporal de los valores: debemos tener en cuenta la relatividad en esta teoría (no olvidemos que pertenece a la epistemología constructivista), ya que sus dos elementos, objeto y sujeto, no permanecen inalterables ni son homogéneos. Así, el valor dependerá tanto del contexto sociocultural como de los factores adyacentes al mismo donde se llevará a cabo la relación entre el sujeto y el objeto.
- La relación dinámica entre objeto y sujeto determinará la predominancia de una realidad sobre otra, existiendo situaciones en las que en unos valores tenga mayor relevancia el enfoque objetivo mientras que en otros pesará más experiencia subjetiva del individuo.

Destacamos a continuación, desde la teoría axiológica integradora, varias definiciones del concepto valor. Quintana (2005) define el valor como una cualidad abstracta y secundaria de un objeto, a partir de la cual la persona puede satisfacer o no una necesidad o deseo, en función de cuyo resultado mostrará interés o aversión por dicho elemento. Junto con ello, deja claro que los valores tienen un componente histórico, social y cultural implícito, por lo que se van modificando (la característica dinámica de los

valores) y readaptando a cada cultura en función de las necesidades o intereses de la misma. De esta manera, aleja a los valores del mundo de las ideas y los aterriza en la realidad personal de cada sujeto, determinándolo así por los componentes anteriormente nombrados. Como sostiene Colomo (2013), “los valores, desde esta concepción, son productos de lo vivido por la especie humana, situando al hombre como el eje vertebrador sobre el que se construye todo lo referente a este concepto” (p.92). Se trata de una definición que parte de la teoría integradora al considerar la relación entre la parte real (objeto valorado) con la valoración subjetiva de la persona (juicio personal del sujeto a partir de sus experiencias).

Por su parte, Gervilla (2003) afirma que el valor es “una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana” (p.11). En esta definición observamos conjuntamente la perspectiva objetiva (componente real) y subjetiva (componente ideal) para realizar la definición desde un enfoque integrador. De este modo, una vez situado el origen de la definición en ambas realidades, centra su visión del valor a modo de guía que orienta la vida y las acciones, dirigiendo al ser humano hacia aquello que nos produzca atracción/deseo teniendo en cuenta el propio valor de dicha realidad. Por último, dentro también de la concepción de valor desde la teoría integradora, Colomo (2014) nos deja la siguiente definición:

Los valores son ideas, extraídas de los objetos presentes en la realidad por medio de la estimación y de nuestra experiencia- aprendizaje personal, que nos sirven para la interpretación de la realidad, siendo el uso de los mismos la forma que tiene el ser humano de dar significado y responder a todos los actos y situaciones que forman parte de su existencia, convirtiéndose por ello en el eje vertebrador que da sentido a la vida de las personas en sus niveles individual y colectivo; concreto y trascendental.(p. 28)

Colomo se acoge a la base de la teoría integradora, poniendo el enfoque en los valores como ideas que el ser humano es capaz de extraer como fruto de su experiencia personal pero que también puede captar en la realidad de los elementos tangibles que nos rodean. Este hecho supone un plus de cara a los procesos de valoración, pues nos permite operar en una esfera tanto abstracta, como es el mundo de las ideas, como en una esfera tangible, como es el mundo material. Importante subrayar el contexto como elemento clave, pues es a partir del mismo que el ser humano analizará los valores y dotará de significado en función de la realidad social y los cambios que puedan producirse en la

misma, convirtiéndose así en el eje vertebrador que da sentido a la vida de las personas en sus niveles personal, social y trascendental (Oña, Vera y Colomo, 2013).

No podemos obviar que los valores se convierten en el eje sobre el que construimos la toma de decisiones y elecciones que los seres humanos, determinando así nuestros modos de vida (Gervilla, 2002). Serán por tanto los valores que implementemos en nuestro modo de actuar y vivir los que determinen el tipo de respuestas para con el mundo y la humanidad, quedando en nuestras elecciones la opción de poder desarrollar una vida de calidad sin afectar negativamente a la realidad en la que nos desenvolvemos. Los valores son piezas fundamentales en nuestra condición humana, siendo necesario conocer en mayor profundidad todos los aspectos que vengán ligados a los mismos, como haremos en el siguiente punto con las características.

2.3 Características de los valores

Una vez que hemos realizado un recorrido por las teorías de los valores y por diferentes definiciones relevantes de cada una de ellas, es el momento de ahondar en la esencia de los valores para tener un conocimiento más exhaustivo de la naturaleza de los mismos. Partiendo de este fin, hemos llevado a cabo un análisis de las características de los valores a partir de los principales autores que han trabajado esta cuestión (Carrillo, 2007; Casares, 1995; Castro y Nader, 2006; Colomo, 2013, 2014; Cortina, 2000; Esteve, 2010; Frondizi, 1958; García, 2000; Gervilla, 1998, 2000; González, 2017; Hitlin y Piliavin, 2004; Korres y Elexpuru, 2015; Marín, 1976; Martí, 2017; Medina, 2015; Palacios, 2017; Pichucho, Andrea y Barbosa, 2016; Pinos, 2016; Rohan, 2000; Salmerón, 2004; Sandoval, 2007; Seijo, 2009; Vidal, 2017). Comenzamos con la aproximación en profundidad de las características fundamentales de los valores.

a) Gradación

La gradación hace referencia a la intensidad o fuerza que posee un valor o antivalor (Pichucho, Andrea y Barbosa, 2016). No obstante, es necesario precisar que no todos los valores y antivalores tendrán el mismo valor por el simple hecho de ser valores, entrando en juego el componente estimativo a raíz de su esencia. Así lo aclara Casares (1995), al decirnos que un valor, puede aparecer con mayor o menor fuerza, ya que no se trata de valer o no valer, sino de valer más o menos en función de la idea que representa. Este hecho sostiene que la mayor o menor gradación de un valor quedará determinada por cuál sea el valor.

Seijo (2009) lo aclara con un ejemplo: un valor moral, ligado a acciones que afectan a las relaciones entre los seres humanos como puede ser la solidaridad o la tolerancia, no puede poseer la misma gradación que un valor de finalidad instrumental, como puede ser un coche, un teléfono móvil o cualquier otra posesión material. Esto se debe a que el ser humano siempre va a optar y dirigirse hacia aquellos valores que tengan relación directa con su dimensión personal, motivo por el cual no a todos los valores se les pueda conceder la misma importancia (Colomo, 2013), ya que algunos tienen más influencia que otros sobre el comportamiento humano (Verplanken y Holland, 2002). Para finalizar la conceptualización de esta característica, es relevante apuntar que la gradación dependerá tanto de la polaridad (atracción/repulsión que podamos sentir hacia el valor) como del orden jerárquico (lugar que situemos al valor dentro de nuestras prioridades a la hora de tomar una decisión).

b) Infinitud

Respecto a la infinitud, esta característica gira en torno a la no consumación/finalización definitiva de la esencia/sentido del valor. Salmerón (2004), desde la visión integradora de la teoría axiológica, sostiene que los valores suelen ser finalidades que nunca llegan a alcanzarse del todo, que el ser humano no es capaz de agotar al vivenciar el mismo. Para comprender esta característica, nos puede ayudar presentar una serie de valores que responden a esta idea de finitud expuesta.

Seijo (2009) recoge algunos ejemplos como la felicidad, la igualdad o la espiritualidad, tratándose de valores que podemos vivenciar durante nuestra existencia sin que estos se terminen como tal, teniendo la sensación de no ser capaces de agotarlos ni tampoco alcanzarlos en su plenitud por ser metas ideales. Esta concepción tiene su raíz en la configuración del ser humano como ser inacabado en constante evolución y desarrollo, tal y como afirma Esteve (2010) y reafirma Colomo (2014): “la persona siempre tiende a mejorar, por lo que no se pueden establecer finales concretos sino más bien aspiraciones hacia las que encaminarse” (p. 31). Terminamos señalando que el valor, como idea a partir de la cual podemos interpretar la realidad, nunca podrá terminarse por el hecho de vivenciarlo, siendo este el motivo de que la infinitud sea una de sus características.

c) Realidad objetiva-subjetiva del valor

Esta característica es consecuencia directa de la complementariedad de la perspectiva objetiva y subjetiva del valor, como ya sucedería con la visión integradora en el apartado de las teorías de los valores. Ya el nacimiento de la axiología, como expone González (2017), “estuvo envuelto en el cuestionamiento sobre el objetivismo o relativismo de los valores. Se interrogaba si el hombre crea o descubre los valores” (p. 203). La parte objetiva va ligada a la concepción de que el valor tiene un componente tangible que vale realmente (Expósito, Graciela y Difabio, 2018), siendo esto lo que nos atrae del mismo y nos dirige hacia ellos. De este modo, el valor residiría en las personas, en la sociedad, en estamentos/instituciones o en objetos. La parte subjetiva se relaciona con la visión de que los valores están relacionados con las reacciones que el ser humano puede tener al poner a los mismos en práctica, pudiendo no prestarles importancia o viviéndolos de forma intensa y personal. Este hecho depara que, por un lado, los valores no puedan transferirse al ir vinculados a la experiencia de cada sujeto de forma propia; y por otro lado, la selección de un valor vendrá determinada por una serie de componentes

ligados a la toma de decisiones de la persona, como pueden ser las emociones, los sentimientos, la razón o el sentido crítico. Teniendo en cuenta estas evidencias, Colomo (2014) conceptualiza esta realidad en la siguiente afirmación:

Un valor tiene una parte objetiva, la cual está implícita en las personas, instituciones o cosas y es lo que nos produce atracción o repulsión hacia ellos; y una parte subjetiva, debido a que estas respuestas sobre los valores estarán determinadas por la reacción y estimación de la persona hacia ellos (p. 32).

Aquí se ha podido subrayar la razón de la complementariedad existente entre estas dos perspectivas, convirtiéndose así en una más de las características definitorias de los valores.

d) Polaridad

Respecto a la polaridad, nos estamos refiriendo a la atracción/repulsión que sentimos hacia el valor (Palacios, 2017; Sandoval, 2007). Este hecho es el origen de que siempre se hayan considerado dos áreas opuestas en el campo de la axiología, quedando por un lado los valores por su polaridad positiva, y por otro lado los contravalores que se distinguen por “conjugar lo culturalmente señalado como negativo. Aglutina conductas antisociales, destructivas, pensamientos mezquinos y se opone al justo equilibrio con su Némesis, los valores” (Martínez, 2016, p. 67). La consecuencia es que la presencia de un valor de polaridad positiva conlleva la ausencia de un contravalor y viceversa. En este sentido, cada valor tendrá su correspondiente antivalor (Pichucho, Andrea y Barbosa, 2016; Vidal, 2017), pues ambos elementos junto con la contextualización están íntimamente relacionados entre sí, siendo interdependientes. Así lo afirma González (2017), “todo valor presenta un antivalor, cobran mayor fuerza y sentido en la medida que existe su contrario” (p. 209). Podemos traducir este hecho en multitud de ejemplos, como la existencia de la felicidad al no haber atisbos de tristeza, la paz cuando no hay presencia de guerras, la libertad cuando desaparece la esclavitud o el amor cuando no hay vestigios de odio. García (2000), resume esta tesis:

Un polo positivo y un polo negativo; todo valor tiene su contravalor. Al valor conveniente se contraponen el valor inconveniente (contravalor); a bueno se contraponen malo; a generoso se contraponen mezquino; a bello se contraponen feo; a sublime se contraponen ridículo, a santo se contraponen profano. No hay, no

puede haber un solo valor que sea solo, sino que todo valor tiene su contravalor negativo o positivo (p. 359).

Teniendo en cuenta la polaridad, Colomo (2013) sostenía que el ser humano debía dirigirse por antonomasia a la elección de los valores que resulten positivos para la vida de las personas, quedando ya la complejidad en la conceptualización sobre la polaridad del valor en función del contexto sociocultural desde el que se defina y del interés/uso que los propios individuos pertenecientes a dichas realidades vayan a hacer de los mismos, lo que determinará realmente su decisión. Un elemento que nos puede ayudar a determinar la polaridad del valor es la sensación que se desprende del mismo al vivenciarlo y lo que nos aporta. Cortina (2000) lo resume al situar agrado y beneficio, como el placer, en los de corte positivo, motivo por el que nos genera atracción; el desagrado y rechazo, por conllevar perjuicio o carencia para quien lo vivencia, los asocia al contravalor, motivo por el que nos genera repulsión y tratamos de evitarlo.

e) Dinamismo

En cuanto al dinamismo, nos referimos a que los valores no son una realidad estática e inamovible, sino que, por el contrario, se trata de un elemento vivo y cambiante, que se desarrolla y evoluciona (Korres y Elexpuru, 2015). Los valores van cambiando con el paso del tiempo y por las diversas circunstancias históricas y el contexto social (González, 2017). Esta concepción, siguiendo a Colomo (2014), hace que nos situemos siempre ante elementos relativos, ya que “los valores cambian merced a la historia, la cultura o incluso, al propio proceso de maduración de la persona, dependiendo también de otros factores tales como el contexto o el tipo de sociedad en el que se enmarcan” (p. 33). De este modo, la esencia de los valores estará vinculada a los cambios y transformaciones que se puedan producir en la realidad del contexto, debido a la variabilidad histórica y cultural (Hitlin y Piliavin, 2004). En esta misma línea, se expresa Carrillo (2007):

El devenir de la historia de la humanidad muestra cambios en las sociedades, en sus formas de organización y producción, en sus modelos de convivencia, en sus instituciones y en las finalidades de éstas [...] son diversos los factores que influyen en lo que acontece y en los cambios que se experimentan, afectando a las culturas y las formas de vida y, con ello, también a los valores, a su movilidad interna y externa (p. 25).

Por lo tanto, cada etapa de la historia vendrá determinada por una concepción propia con la que dotarán a los diferentes valores, los cuales se verán expuestos al cambio conforme se modifique la realidad del momento y, por consiguiente, la percepción sobre la definición de estos (Castro y Nander, 2006). Al final, es la cultura y los cambios sociales los que entronizan o demonizan unos valores u otros, a la vez que van tejiendo los matices en la explicación de los mismos, modificando así la esencia de los valores y su consiguiente conceptualización. Esta característica refleja, como defiende Colomo (2013), los motivos de porque los valores están determinados por el momento histórico, ya que los cambios que se produzcan en la realidad serán definatorios a la hora de la transformación/modificación en la concepción de dichos valores (Sandoval, 2007). La época postmoderna actual se caracteriza por el carácter efímero, donde los valores, como expone Gervilla (2000), no son los mismos ni iguales que los de antes, debido a diferentes motivos como la nueva conceptualización de valores, el cambio de sentido del valor existente o el cambio de la intensidad de éste. En estos procesos de modificación, infieren las interpretaciones que los seres humanos van realizando sobre los mismos desde sus contextos socioculturales de referencia. No podemos obviar que los valores son creados y dotados de significado dentro del contexto sociocultural donde germinan, transformándose por parte de los individuos cuando hacen uso de los mismos y los van adaptando según las interacciones personales y sociales que se puedan producir junto con las experiencias previas que han constituido la historia personal de cada sujeto. Por consiguiente, al ser los valores cualidades inherentes a una cultura y momento histórico determinado (Vidal, 2017), su concepción depende del contexto y de las personas que la constituyen, evolucionando de forma continua con el fin de adaptarse a las necesidades de la realidad donde se inserten.

f) Orden jerárquico

Al hablar de orden jerárquico, también denominado dignidad axiológica, nos referimos a la ordenación de los valores según su gradación, es decir, situar unos valores por delante de otros en función de la valoración que le asignemos (Rohan, 2000). Así lo expresa Colomo (2013) a continuación:

Cada sociedad, época histórica, individuo o teoría filosófica jerarquiza los valores consciente o inconscientemente, estableciendo una tabla por orden de importancia que juega un papel importante en la orientación de la vida de cada cultura (tanto individual como social). El establecer dicho orden viene motivado

porque todos no tienen la misma relevancia ni el mismo valor, de ahí que se puedan ordenar por rango (pp.102-103).

Podemos observar, por tanto, que la prioridad del ser humano al seleccionar un valor u otro está influenciado por la relevancia que damos a cada valor, apareciendo la ordenación jerárquica asociada a esta preferencia que tenemos y que llevamos a cabo con nuestra elección. El problema de esta preferencia sobre determinados valores y la estipulación organizativa de los mismos en base a nuestras experiencias personales respecto a ellos, generará un sinfín de jerarquías, tantas como personas existan. Este hecho dificulta la normalización y aceptación social de cualquier jerarquía global que se plantee. Pensemos en cualquier contexto social cercano; si de por sí es complejo aunar criterios y valores entre grupos sociales diferentes dentro de la misma sociedad, si extrapolamos estas sinergias a todas las sociedades existentes con las innumerables diferencias existentes entre ellas se vuelve aún más complejo. La síntesis de esta problemática es que se puede sostener que cada cultura, sociedad o sujeto puede tener su propia jerarquía de valores (Pinos, 2016). Frente a la característica de la clasificación, que veremos a continuación, la ordenación jerárquica se construye sobre el orden preferencial, sobre su relativa importancia para quien valora (Medina, 2015), lo que nos permite distinguir entre valores superiores e inferiores. El establecimiento de ese orden preferencial vendrá asociado a una serie de criterios. Marín (1976, citado por Colomo, 2014) sitúa a Max Scheler (1942) como referente en cuanto a establecer criterios para jerarquizar los valores. Este autor establece cinco factores para situar los valores en una posición u otra en función de los mismos, los cuales recogemos a continuación:

- *Duración del valor*: aparece el factor tiempo en la concepción de los valores, pudiendo existir valores poco perdurables y otros con una proyección mucho más dilatada.
- *Divisibilidad*: se refiere a que existen valores que pueden dividirse y ser compartidos por cualquier persona mientras que otros no pueden ser experimentados por todos y no están presentes en la realidad del resto. Ejemplos hay varios y de diferente índole. Tenemos los valores instrumentales vinculados al materialismo, como puede ser la riqueza, cuya posesión conlleva una vida tranquila respecto a las necesidades y unos lujos que el resto no puede satisfacer. Por su contra está la libertad, la cual no se puede dividir en fragmentos, sino que

forma parte de un todo vinculado a una aspiración máxima por parte de la humanidad.

- *Valores fundamentales*: se trata de aquellos valores que ejercen de puentes con el fin de poder lograr otros. Es el caso de salud. Como ejemplo está el no padecer ninguna enfermedad o el estar sano, siendo este el medio para poder tener una mejor calidad de vida.
- *Profundidad de la satisfacción*: hace referencia al campo, interno o externo de satisfacción, que puede producir vivenciar un determinado valor. Casos como la ética, la tolerancia o la solidaridad nos refuerzan en el ámbito identitario, mientras que otros de carácter más hedonista, como el placer sexual, están más vinculados a satisfacción de nuestras necesidades físicas.
- *Relación con la persona*: se trata de discernir entre los valores que aluden implícitamente al ser humano de aquellos que están referidos a objetos/cosas. La diferencia de más fácil comprensión sería entre los valores que se centran en cuestiones de carácter ético, propios de las personas, de los instrumentales, como por ejemplo el dinero.

Otro autor relevante es Frondizi (1958), representante de la teoría axiológica integradora, quien jerarquiza los valores atendiendo a una triple perspectiva de sujeto, objeto y situación, considerando tres criterios en base a estos elementos.

- *Reacciones del sujeto*: es el criterio más vehiculado a la experiencia personal de cada individuo, por lo que serán sus intereses los que determinarán su reacción. Serán los intereses, deseos, posibilidades, dificultades o necesidades relacionadas con los aspectos fisiológicos, psicológicos o socioculturales los que darán lugar a esta reacción.
- *Cualidades del objeto*: este criterio es el que tiene más estabilidad que el de las reacciones, ya que las cualidades al ir ligadas a la esencia del objeto son menos modificables o cambiantes. Se centra en discernir las cualidades de un objeto para valorar que sea preferido por un sujeto en un contexto determinado.
- *Situación*: se refiere al conjunto de factores que se pueden variar, tanto de orden físico como humano. Se trata del criterio en el que se tienen en cuenta todos los aspectos que engloban/incluyen a la relación del sujeto con el objeto, conllevando así una decisión determinada por este binomio en el que se deberá tener en cuenta todos los aspectos posibles.

Gervilla (1988) recoge una serie de criterios de jerarquización, considerando los intereses del individuo como la base fundamental de la preferencia axiológica. Al igual que Frondizi (1958), considera tres criterios que, en este caso, son la intensidad, la preferencia y la amplitud del interés.

- *Intensidad*: en este caso, un objeto poseerá mayor valor cuanto más interés despierte en nosotros. Dicho interés vendrá regulado por la atracción que genere en nosotros el valor y la capacidad de dominio sobre esa situación.
- *Preferencia*: se trata de vincular el nivel de agrado de un valor con la estimación más alta hacia el mismo. Respecto al criterio de intensidad, en el momento de entrar en disputa siempre prevalece la preferencia, al permitir compaginar ambas estimaciones y no superponerse, aspecto que no sucede igual cuando el interés domina nuestro cuerpo y determina nuestra elección.
- *Amplitud del interés*: Vendrá determinado por el volumen de personas que sean coincidentes en el interés hacia un determinado valor. De esta forma, cuantas más personas estén interesadas en un valor, mayor será la repercusión y relevancia del mismo.

g) Clasificación

La clasificación, siguiendo a Colomo (2014), “hace referencia a que, debido a la diversidad de los propios valores, estos precisan ser categorizados desde varios puntos de referencia” (p. 35). El sentido primigenio de estas clasificaciones de valores hay que situarlo en su contenido significativo. En este sentido lo expresa Casares (1995), quien, partiendo desde la lingüística, nos dice que se trataría de una cuestión de significantes y significados, de la diferenciación entre la palabra y el concepto que está asociado a la misma. La aparición de la categorización como característica de los valores viene asociada a una necesidad del ser humano. El motivo es que las personas precisamos dotar de significado al valor y tener una norma o pauta para situarnos en base a ese significado en nuestras relaciones con los demás. El fin es lograr que la propia clasificación nos aporte información y razones sobre los comportamientos y actuaciones que llevan a cabo los seres humanos en su devenir diario. En este sentido, las diferentes clasificaciones que se han realizado a lo largo de la historia nos han proporcionado una perspectiva holística de los valores que nos permite poder comprender las actuaciones personales y sociales de las personas en su contexto sociohistórico. La realidad es que las clasificaciones se generan como consecuencia del contexto sociocultural y del pensamiento del autor que

las implementa, convirtiéndose así en clasificaciones vinculadas a la situación histórica del momento, no existiendo una clasificación única para los valores (Martín, 2017). En esta línea lo refleja Colomo (2013), sosteniendo que “esta circunstancia será la que dé lugar a la creación de múltiples clasificaciones de valores, debido a que cada contexto es diferente y que cada autor tendrá su propia visión sobre los valores” (p. 107). Partiendo de esta realidad, existen multitud de clasificaciones de pedagogos e investigadores. Vamos a trabajar con dos momentos históricos distintos: autores del siglo XIX-XX y autores contemporáneos, cuyas clasificaciones de valores están realizadas ya en el siglo XXI. Es preciso comenzar, siguiendo a Marín (1976), realizando un recorrido por la historia de las propuestas de los primeros estudiosos que se enfrentaron al problema de generar una clasificación donde quedarán reflejados y organizados los valores. La primera oleada de autores se centra en los siglos XIX y XX, donde varios expertos (véase tabla 2) en axiología abordaron esta misma cuestión, permitiendo que sus descubrimientos y propuestas favorecieran un salto de calidad respecto a esta cuestión. A continuación, teniendo en cuenta la teoría de los valores desde la que parte cada autor, recogemos su principal aportación y las características diferenciadoras de su clasificación.

Tabla 2

Clasificaciones de valores de autores del siglo XIX-XX

Autor	Teoría axiológica	Tesis principal	Características diferenciadoras de su clasificación
Hugo Münsterberg (1909)	Subjetivismo o axiológico	El propio ser humano es el encargado de situar los valores en sus vidas	<ul style="list-style-type: none"> • Dos dimensiones (valores vitales/culturales) • Cuatro vertientes en cada dimensión (valores estéticos/éticos/lógicos/metafísicos) • Cada vertiente incluye tres perspectivas (mundo exterior/interior/prójimo) y un valor concreto para cada una
Enrique Rickert (1913)	Subjetivismo o axiológico	Clasificación abierta con vistas a añadir otras posibilidades en función de los avances	<ul style="list-style-type: none"> • División dicotómica con tres criterios (persona/cosa - actividad/contemplación - social/asocial) • Criterio temporal para alcanzar los valores (tiempo futuro/tiempo presente/tiempo eterno)
Max Scheler (1942)	Objetivismo axiológico	Fija un orden jerárquico de mayor a menor para vivenciar los valores	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios para establecer el orden jerárquico (duración, divisibilidad, satisfacción,

			fundamentación vital y absoluto/relativo) <ul style="list-style-type: none"> • Valores santos y profanos > valores espirituales > valores vitales > valores íntimos
Louis Lavelle (1951)	Teoría integradora	Tiene como criterios para la categorización la posición del hombre y de la mujer respecto del mundo y la objetividad/subjetividad desde la que se interpreten los propios valores	<ul style="list-style-type: none"> • Visión jerarquizadora, moviéndose constantemente entre dos extremos: el bien y el mal • Categorías en función de la posición del hombre y la mujer (sobre el mundo, frente al mundo, en el mundo)

Fuente: Elaboración propia

Del estudio de los históricos, podemos destacar la presencia (aunque no siempre explícita) de la denominada triada clásica, compuesta por los valores de verdad, belleza y moral, bien conformando categorías propias o bien siendo obligación moral a la hora de vivenciar el resto de valores. Destacar también la importancia de categorías que en ese contexto eran uno de los ejes sobre los que se constituían algunos sistemas, como es el caso de la religión, muy presente en los autores trabajados.

Como podemos ver en los modelos históricos analizados, los factores diferenciales en las propuestas realizadas están directamente influenciados por dos aspectos determinantes, como son el contexto y el autor. La finalidad de los estudiosos es intentar dar una explicación a los acontecimientos que suceden en el devenir de los días, permitiendo a través de estas clasificaciones, tener una herramienta que facilite la interpretación de la realidad. Respecto a los/las autores/as contemporáneos, nos hemos centrado en pedagogos/as cuyas clasificaciones se han realizado ya en el siglo XXI, todas a partir del año 2000 y cuyas clasificaciones están claramente vigentes y acordes al contexto actual en el que vivimos (véase tabla 3). Entre los mismos, destaca Adela Cortina (2000), Enrique Gervilla (2002), Purificación Salmerón (2004) y Ernesto Colomo (2013).

En síntesis, hemos podido analizar cómo la relevancia y el papel que juega un valor en función del contexto y la visión subjetiva del/de la autor/a, hace preciso poder organizar y clasificar al mismo con el fin de poder interpretar la realidad a través de esta herramienta. La organización de las ideas facilita el acceso y comprensión a la misma, las clasificaciones de valores son un instrumento muy potente para cuestionar la realidad y todo lo que rodea a nuestro desarrollo y evolución como seres humanos.

Para finalizar este apartado centrado en la axiología, queremos dedicar un espacio a la interacción que se producen entre las dos realidades que dan sentido a este estudio: las personas y los valores.

Tabla 3

Clasificaciones de valores de autores contemporáneos

Autor	Teoría axiológica	Aspecto clave de la clasificación	Dimensiones	Categorías	Valores (a modo de ejemplo)
Cortina (2000)	Teoría integradora	El desarrollo pleno del ser humano en su contexto será lo que defina toda clasificación de valores		Útiles	Eficaz / Ineficaz
				Vitales	Sano / Enfermo
Gervilla (2002)	Teoría integradora	Serán las distintas dimensiones del ser humano (biológica, afectiva, intelectual, social e individual) las que den sentido a la clasificación		Espirituales	Evidencia / Incertidumbre
				Morales	Lealtad / Deslealtad
				Estéticos	Elegante / Feo
				Religioso	Sagrado / Profano
				Corporales	Salud / Desnutrición
				Intelectuales	Razón / Analfabetismo
				Afectivos	Cariño / Odio
				Individuales / Libertadores	Libertad / Dependencia
				Estéticos	Belleza / Desagradable
				Morales	Justicia / Injusticia
Salmerón (2004)	Teoría integradora	Interrelación entre las dimensiones (sociocultural, reguladora e individual) vinculadas a la persona		Sociales	Honradez / Egoísmo
				Instrumentales / Económicos	Tecnologías / Consumismo
				Religiosos	Dios / Ateísmo
				Sociales	Generosidad / Guerra
				Instrumentales	Coche / Pobreza
				Ecológicos	Naturaleza / Deforestación
				Trascendentales	Espiritualidad / Increencia
				Éticos	Tolerancia / Intolerancia
				Estéticos	Arte / Fealdad
				Afectivos	Empatía / Miedo
Colomo (2013)	Teoría integradora	El eje vertebrador es el ser humano, diferenciado sus dimensiones personal, espiritual y social ya que cada valor repercutirá en un determinado componente de la vida más que en otros		Intelectuales	Reflexión / Ignorancia
				Corporales	Bienestar / Sufrimiento
				Corporal	Salud / Enfermedad
				Intelectual	Razón / Analfabetismo
				Afectivo	Amor / Tristeza
				Identitario	Voluntad / Conformismo
				Librador	Libertad / Alienación
				Moral-Ético	Tolerancia / Mentira
				Estético	Bello / Antiestético
				Creencia religiosa	Sagrado / Profano
Social	Social	Paz / Individualismo			
	Instrumental	Empleabilidad / Miseria			
	Naturaleza	Reciclaje / Contaminación			

Fuente: Elaboración propia

2.4 Los valores y el ser humano

Consideramos preciso dedicar un espacio a la relación que se establece entre los valores y los seres humanos. Quintana (2009) llega a afirmar que las personas no son, se hacen, al hacer efectivos los valores, pero que son ellas las que ponen y crean los valores. Podemos observar, por tanto, que el vínculo que se genera no es de superposición o dependencia, sino que ambos conceptos están interconectados y relacionados de forma enriquecedora. Entre ambos elementos se establece una relación simbiótica, es decir, un vínculo profundo y continuo entre dos realidades que a priori son distintas, pero en las que ambas, al estar conectadas, se benefician de la reciprocidad positiva existente. No olvidemos que de las experiencias personales de los individuos nacen tanto las ideas subjetivas como la valoración de los objetos. Estas ideas y valoraciones se hacen precisas para poder interpretar el contexto en el que se desarrollan y viven, convirtiéndose los valores en los encargados de dar sentido a la vida de los seres humanos. Este sentido vendrá determinado por un proceso individual y consciente por parte de cada sujeto, en el que deben elegir e interiorizar aquellos valores que desean que conforme su escala y a partir de los cuales tomarán decisiones, actuarán y asumirán las consecuencias de sus actos (Wallace, Pettit, Scheffler y Smith, 2006). Una idea semejante es expresada por Quintana (2009), al decirnos que “los valores pesan sobre la conducta humana con la determinación conminativa del deber; y a la libertad humana le toca la función de acogerlos y afirmarlos” (p. 100).

No obstante, no podemos perder de vista que este proceso de asunción y asimilación de los valores que compongan nuestra escala no deja de ser un autoproceso de enseñanza-aprendizaje, en el que deberemos adquirir aquellos valores que nos permitan evolucionar y vivir de la mejor forma posible, tanto en el campo personal como en la realidad que nos ha tocado. Y es que “todo lo que tiene que ver con la persona (ética, moral, valores y sentimientos... lo que justifica su existencia), debe ser objeto y objetivo de enseñanza y aprendizaje” (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002, p.24).

Un aspecto que debemos tener en alta consideración, además del proceso de interiorización de los valores, es la puesta en práctica con hechos concretos de los mismos. No consiste solo en emitir un listado con aquellos valores que componen la que consideramos es nuestra escala de valores, sino que se trata de tomar decisiones y llevar a cabo acciones donde pongamos de manifiesto todo aquello en lo que creemos, pensamos y sentimos de forma coherente con los valores que queremos vivenciar. Es en este momento donde aparecen las actitudes, como manifestaciones tangibles de los valores

asumidos por cada ser humano. Las actitudes se convierten en las respuestas que los sujetos exteriorizan teniendo como referencia las valoraciones que estos realizan sobre su contexto. Como respuestas, están subordinadas a los valores, siendo por lo tanto más complejo cambiar los valores de una persona que las actitudes que esta pone en juego. En este sentido, destacamos los componentes que conforman las actitudes (Bolívar, 1998):

- a) *Afectivo*. En este aspecto, es una carga afectiva vinculada a una realidad la que activa nuestra respuesta (actitud) ante la misma, conllevando que el factor motivacional sea clave y regule el estímulo de actuar ante la misma.
- b) *Cognitivo*. Serán las creencias de cada persona respecto a la realidad, la que les lleven a actuar de un modo u otro.
- c) *Disposiciones conductuales*. Nuestras conductas/comportamientos tendrán una polaridad positiva o negativa en función de la realidad ante la que debemos actuar.

Otro factor importante es que las actitudes comparten características con los valores, como es el caso del dinamismo debido al cambio y evolución constante en el que se ve envuelta la realidad. Como todo instrumento utilizado por el ser humano para comprender su realidad, los factores históricos, sociales y culturales harán que las actitudes deban ir adaptándose a la realidad donde cada sujeto se desarrolle. Una realidad que no es inmóvil, sino cambiante debido a que la realidad de la que forman parte también lo es.

También es preciso destacar de las actitudes, como respuestas ante la realidad derivada de nuestra escala de valores, que deben ser elegidas de forma libre, como la mayoría de aspectos de la realidad que son valorados de forma positiva. Si queremos que la persona no solo vivencie, sino que crea en lo que hace, la imposición/obligación no es un camino con el que se cree afinidad y compromiso lógico y racional. Si asumimos libremente nuestras actitudes, el ser humano podrá responsabilizarse en primera persona de las consecuencias de sus decisiones (en el caso contrario, ha sido una decisión impuesta y no fruto de su libre elección, por lo que las consecuencias no deberían recaer en exclusiva en el sujeto como si lo harán si las asume sin imposición y por voluntad propia), pudiendo a la postre valorar si repetir la actitud o conducta en función del análisis crítico que realice. Queremos destacar las tres condiciones que según Marín (1976), deben existir para que el individuo decida libremente:

a) Ofrecer una amplia gama de posibilidades de elección

La idea es poder ofrecer a la persona el espectro de posibilidades más amplio posible, partiendo siempre de sus preferencias y considerando la realidad en la que se le van a ofrecer dichas condiciones, con el fin de que pueda elegir libremente entre las mismas. Lograr este propósito conlleva un trabajo previo de análisis de las opciones más acordes a la escala de valores de cada sujeto, a sus necesidades/preferencias y a su propia personalidad. En este sentido, debemos ofrecer alternativas que la persona pueda vivenciar de forma personal y priorizando sobre los valores y actitudes de corte positivo de cara a un desarrollo comunitario beneficioso. No obstante, también podemos trabajar con antivalores y actitudes negativas con el fin de evidenciar los efectos negativos en la sociedad para evitar su elección.

b) Elección de la opción con más dignidad

En este caso, es preciso que el propio sujeto tenga la capacidad de valorar la gradación del valor y actitud con el fin de que pueda sopesar la valiosidad de cada alternativa ofrecida y optar por aquella que conlleve una mayor dignidad (nuevamente, priorizamos en la propuesta del bien común de Esteban (2018), por encima de la autonomía moral). Si dejamos en su poder la valoración y decisión hacia la opción más digna, estamos desarrollando la capacidad de sentido crítico del sujeto, quedando en el poder de su decisión determinar la elección más valiosa para su realidad y la de las personas que lo rodean. Esta idea es resumida por Romero y Núñez (2017), donde insisten en priorizar los siguientes aspectos:

[...] el bienestar social, la mejora de la calidad de vida social y la creación de un mundo mejor que pueda ser disfrutado no solo por la generación presente, sino también por las generaciones futuras de todos los seres vivos del planeta Tierra (p.48).

c) Evitar la coacción exterior a la hora de elegir

En este aspecto, sería un contrasentido coaccionar y manipular la elección libre por parte del sujeto de aquellos valores o actitudes que mejor respondan a la situación/necesidad/problema/deseo/etc., que quiera resolver, pues solo favoreceremos una disposición negativa y de rechazo sobre la opción a la que se le dirige en favor de cualquier otra alternativa. La coacción/determinación/condicionamiento externo debe quedar totalmente erradicada puesto que lograremos el efecto contrario al esperado, de

manera que el individuo no se identificará con el valor/actitud desarrollado, aunque sea de polaridad positiva, debido a que no ha nacido como una decisión propia y personal. Además de estos condicionantes externos que podamos trasladar a la persona en su elección, hay que considerar otros factores como pueden ser las pasiones (pueden influir y anular el juicio crítico en la conducta y toma de decisión de la persona) y la precipitación (nublamos nuestro sentido crítico por la velocidad al responder, llevándonos a una posible elección errónea debido al no proceso reflexivo sobre cuál era la mejor decisión).

Queremos cerrar este capítulo con la idea de que, partiendo de una teoría axiológica u otra, el ser humano necesita comprender el mundo en el que vive y debe evolucionar. Los valores se convertirán en los elementos que les permitan interpretar su realidad y contexto, sobre los cuales puedan adoptar decisiones y llevar a cabo acciones, por lo que es un tema de una enorme relevancia para la educación y el desarrollo humano.

CAPÍTULO 3. IDENTIDAD

3.1. Introducción

La identidad es el aspecto que nos define como personas y nos hace únicos/as, inigualables e irrepitibles. Por consiguiente, la construcción y reconstrucción identitaria es el proceso que nos humaniza y nos permite desarrollarnos, transformarnos, adaptarnos y evolucionar en la realidad del contexto sociocultural al que pertenecemos. El ser humano, como ser inacabado y siempre en constante evolución-aprendizaje, necesita dotar de significado a su existencia y a los acontecimientos que subyacen a su realidad, pues no venimos determinados ni con un futuro preestablecido al nacer (Merino, 2002). Es un fin del ser humano construir un proyecto vital que tenga sentido.

Teniendo en cuenta el contexto y los elementos que determinan al mismo, a los cuales deberemos adaptarnos, nos encontramos ante una tarea constante de (re)construcción, lo que nos permitirá evolucionar en los ámbitos cognitivo y social. Al final, nuestra realidad y experiencias, la forma y el sentido con el que afrontamos cada día e incluso el modo en que vislumbremos el futuro y nuestras metas a lograr (Frith, 2003), darán como resultado la persona que somos y dibujarán nuestra historia de vida. Y es que la identidad se construye a partir de las experiencias que vivimos, de ahí la importancia de la adolescencia al ser la etapa en la que se inicia la responsabilidad de tomar decisiones que tienen su repercusión en acontecimientos vitales (Claes, 2011; Smith, Xiao y Bechara, 2012). Como sostiene Damon (2004), los valores tienen una incidencia notable sobre la conducta y el desarrollo de la personalidad en la adolescencia, una etapa de grandes cambios físicos, cognitivos y afectivos determinantes en la construcción de la identidad (Ruiz y De Juanas, 2013). Dichas alteraciones generan inseguridades que no se erradicarán de forma definitiva hasta la consolidación de la identidad, de ahí la importancia de situar el foco en todos los factores que influyen en esta etapa, así como los agentes que intervienen en la misma.

Comenzaremos abordando aquellos elementos que forman parte del proceso de la construcción identitaria y la definición de la escala de valores, como es la cultura y el proceso de socialización por el cual el ser humano se adapta a las normas, la moral, la ética, las costumbres y actitudes de la realidad a la que pertenece y en la que debe desarrollarse. Especial interés tendrá el postmodernismo como época marcada por la adopción de unos valores de un carácter más individualizado en el que se sitúa en el centro la satisfacción de los deseos e intereses de las personas. Teniendo en cuenta que nos

construimos mediados por el contexto durante la socialización, dedicaremos a continuación un espacio de reflexión sobre la influencia de los principales agentes socializadores, tanto primarios como distales. Dentro de los agentes primarios, abordaremos en primer lugar a la familia, definiendo el concepto actual de la misma, analizando su papel como agente socializador y recorriendo tanto los estilos educativos parentales como los tipos de familias que conforman hoy en día nuestra realidad. En segundo lugar, pondremos el foco en la escuela, haciendo hincapié en la importancia del contexto educativo y su papel como elemento socializador, sin restar importancia a la promoción de valores en las aulas mediante la educación en valores, donde el/la profesor/a jugará un papel fundamental para el correcto desarrollo del alumnado y de un clima social positivo en las aulas. En tercer lugar, analizaremos el papel que el grupo de pares tiene como agente socializador en la adolescencia, donde las sinergias producidas en las relaciones entre iguales constituyen un elemento influyente en la construcción de la personalidad. Finalizaremos con los medios de comunicación como ejemplo de agente socializador distal, debido a la influencia cada vez mayor que los *mass media* adquieren en el contexto sociocultural, destacando entre la juventud el protagonismo adquirido por internet y las redes sociales.

3.2. Construyendo nuestra identidad: definir la escala de valores

Por el papel que la cultura y la socialización juegan en la conformación y en la construcción de la identidad y, por consiguiente, de la escala de valores, dedicaremos un espacio a conceptualizar la función que desempeñan en este proceso.

Cuando nos referimos a la cultura, nos estamos centrando en aquellos rasgos característicos, materiales, afectivos y espirituales que definen una sociedad o un grupo social. Además, en ella también se engloban los estilos de vida, los derechos de las personas, las costumbres, sistemas de valores, las leyes, las artes y las letras (UNESCO, 1982). Como todo proceso de adquisición, este va ligado al aprendizaje de todos estos aspectos, conllevando la interiorización de todas las normas y hábitos que conforman y definen la sociedad a la que pertenecemos.

Respecto a la socialización, Durkheim (1976) la definía “como el proceso de interacción recíproca entre el individuo y la sociedad a través del cual las personas adquieren pautas de comportamiento, normas, roles costumbres y legados culturales de un determinado grupo o de toda la sociedad” (p.18). De este modo, la socialización será el proceso por el cual interiorizaremos los diferentes roles presentes en nuestra sociedad.

Si unimos estos dos ámbitos, podemos afirmar que la socialización es el aprendizaje a través del cual los seres humanos conocen e interiorizan la cultura del contexto en el que viven. Pese a que es un proceso continuo (la socialización no es finita, sino que, como fruto de cada experiencia que vivimos en diferentes contextos, seguiremos incorporando y modificando los roles adquiridos), el punto más crítico se produce durante la infancia y la adolescencia por ser las etapas claves en el proceso de construcción identitaria. Ambas etapas, respecto a la socialización, estarán influidas por los procesos de enculturación (adquisición de las creencias, tradiciones, valores, etc., de la sociedad que se inicia en la familia, como primer agente socializador, y continúa en las escuelas con los docentes, como segundo agente) y aculturación (el ser humano descubre los patrones de comportamiento existentes en la sociedad, pudiendo sustituir o complementar el que interiorizó en la fase de enculturación en la familia y la escuela en función de la disconformidad que se haya producido respecto a los valores asumidos en ese primer momento).

Este hecho denota que la conformación de la identidad es un proceso de construcción-reconstrucción continuo en el que intervendrán diferentes agentes. De la interacción y las experiencias derivadas de la misma, las personas irán desarrollándose en la esfera socio-cognitiva e irán tomando decisiones que les ayude a definir quiénes son.

Como podemos ver, la cultura y la socialización nos ofrecerán el contexto a través del cual se producirán las interacciones con los diferentes agentes que conforman nuestra realidad, permitiéndonos así avanzar en el proceso de definición de nuestra escala de valores. En esta conformación, apostar por seleccionar valores de polaridad positiva repercutirá en una vida enriquecedora desde el punto de vista de la moral comunitaria. En ese proceso de asimilación y adquisición, considerar como buenos determinados ideales no va ligado a una enculturación sin juicio crítico de las normas y valores que son exponente de la cultura a la que se pertenece, sino que el fin es desarrollar competencias sociales y ciudadanas que nos permitan interactuar de forma positiva en sociedades plurales.

En este sentido, el primer foco de atención reside sobre el proceso inicial de conformación del sistema de valores personal, el cual viene determinado por un conjunto de sentimientos, actitudes, formas de vida y hábitos sociales que condicionan la elección de valores que realizamos para construir dicha matriz (Galli, 2006). No podemos vivir sin valores, pues son las ideas que tomamos como referencia para interpretar nuestra realidad y son los que terminan definiendo nuestro comportamiento (Quintana, 2005). De este modo, serán las interacciones y experiencias que vivimos en la realidad las que van perfilando el proceso de construcción de nuestra escala de valores, teniendo a los problemas o conflictos a los que nos enfrentamos en nuestro día a día como reactivos que condicionarán dicha toma de decisiones. El hecho de que diferentes elementos presentes en la realidad, como la cultura, el lenguaje, los valores o las normas, intercedan en la configuración de la identidad de las personas, hace que los primeros agentes socializadores (familia y escuela) adquieran gran relevancia al generar los contextos en los que los infantes entran en contacto de forma inicial con los valores. Todos estos aspectos quedan recogidos por Rebollo (2001):

La identidad cultural se construye y define por el conjunto de acciones y significaciones que organizan, construyen y dan sentido a la vida e historia personal [...] Este proceso de construcción de la personalidad implica la utilización consciente de la experiencia previa de dominio de la cultura en distintos contextos socioculturales, y se encuentra vinculada a referencias culturales como grupos colectivos sociales de pertenencia (familia, escuela...) que permiten el conocimiento y la exploración de uno mismo (p. 155).

Considerando, por tanto, que como fruto de las interacciones sociales y de las experiencias podremos ir dando forma a nuestro sistema de valores, hemos de incidir en

que no toda experiencia produce el mismo resultado ni de la misma forma, ya que depende del trabajo que se realice sobre dicha situación. Esto quiere decir que todo acto que no lleve aparejado un proceso interno de reflexión, favoreciendo el autoconocimiento y los procedimientos que llevan a autorregular nuestras tomas de decisiones (sentimientos, miedos, deseos, etc.), no tiene por qué causar el mismo tipo ni nivel de impacto en las personas. La idea es fijarnos como meta el construir formas de vida más enriquecedoras en coalición con la moral comunitaria. Consecuente con lo anterior, podemos dilucidar un doble enfoque respecto a los valores como eje vertebrador que nos permita lograr este propósito: por un lado, trabajar de manera analítica sobre las experiencias para sacarle el mayor aprendizaje posible de las mismas; por otro lado, generar procesos *ad hoc* de reflexión y duda sobre nuestras decisiones y comportamiento. Respecto al trabajo con las experiencias, siguiendo a Martínez, Buxarrais y Esteban (2002), trabajaremos desde cuatro dimensiones que se activarán en mayor o menor medida:

- Codificativa: el individuo transforma en sistema de signos las experiencias e interacciones que vivencia en la realidad, pudiendo expresarse posteriormente de diferentes maneras mediante el uso de códigos.
- Adaptativa: el individuo puede ajustarse a las variaciones del medio y modificar sus afirmaciones en función de aquellos valores que están socialmente establecidos de forma comunitaria.
- Proyectiva: permite al sujeto crear patrones de actuación respecto a su propio sistema de valores y de organizar su contexto y realidad para poder actuar con lógica respecto a la misma.
- Introyectiva: es la dimensión que facilita a la persona evolucionar en su autoconocimiento (reconocerse como protagonista de sus acciones y pensamientos), formar su autoconcepto y adquirir grados progresivos de conciencia (el individuo se reconocerá así mismo como agente pensante).

Un aspecto importante a destacar es el papel que juega la autonomía en todas estas dimensiones. La sociedad y nuestros iguales nos reconocerán por nuestras acciones, por lo que hacemos y dejamos de hacer. En este sentido, favorecer que cada persona haga sus propias valoraciones de la realidad, dentro del contexto en el que se desenvuelve, le permite definir de manera autónoma su propio ser, pues al elegir optamos por una forma de ver la realidad y de actuar respecto a ella. Por esta misma razón, construir una escala

de valores personal no es un proceso que pueda ser compartido, asistido o decidido conjuntamente sin un trabajo de análisis y reflexión propio. Aparecerán agentes que puedan guiar con el fin de ayudar ante barreras, obstáculos o dudas que puedan surgir durante el proceso, pero no podemos obviar de que se trata de un proceso propio y autónomo (Martínez y Esteban, 2005) en el que la persona se adapta, transforma y evoluciona en su desarrollo personal.

El componente autónomo en la construcción de la escala de valores conlleva de manera vinculante la responsabilidad sobre los actos y decisiones que cada persona tome, con independencia de la influencia (e incluso en ciertos casos determinación) que los diferentes agentes puedan trasladar al sujeto, como son la familia, la escuela, el grupo de pares o los medios de comunicación. De manera implícita, dichos agentes trasladan a los sujetos perspectivas y enfoques respecto a normas, valores y actitudes (inciden en los procesos de socialización de enculturación y aculturación) que conlleva, en muchos casos, el priorizar sobre estas visiones a la par que se inhiben sobre todas aquellas no contempladas. Esta situación da lugar en muchas ocasiones a excusarnos en terceros a la hora de realizar acciones o tomar decisiones por estar influidos por los mismos, circunstancia que no desliga nuestra responsabilidad sobre dichos actos. Como afirma Esteve (2010), “si eliges y te equivocas, tienes que hacer frente a la responsabilidad de tu error, pero si los demás toman tus decisiones siempre puedes recurrir al recurso fácil de echar la culpa a los demás” (p.57), cosificando así la idea de que actuamos como seres libres (salvo situaciones concretas de coacción en las que, no obstante, pese a dicha situación, siempre podremos elegir qué hacer) aunque hagamos lo que otros nos digan o aconsejen.

Debido a todo ello y partiendo de que somos, como seres libres, los máximos responsables de nuestros actos, es clave que al construir la escala de valores personal seamos autónomos, convirtiéndose los consejos o ayudas en una guía para aquellos momentos de dificultades en las que precisemos otros enfoques o posibilidades.

Más allá de la importancia y papel de la autonomía en este proceso, es importante desarrollar tanto un juicio crítico en la esfera moral, que activa la conciencia para decidir lo que debemos hacer y lo que no; como una conducta moral, que nos permitirá comprender a posteriori la toma de decisiones y acciones que llevemos a cabo. Como seres inacabados, deberemos ir reconstruyendo estos aspectos de forma continua para así poder adaptarnos a los cambios socioculturales que se produzcan en la realidad, por lo

que nuestra escala de valores nunca será definitiva, sino abierta a la reconstrucción como fruto de las experiencias y aprendizajes que vivenciamos.

En este ámbito, juega un papel especial el contexto, pues la realidad económica, histórica, política, social, cultural, religiosa, etc., irá modificándose de forma continua, teniendo que adaptarnos de forma perenne al mismo. De este modo, los valores imperantes en el contexto sociocultural supeditarán la interpretación que cada sujeto haga de su realidad, influyendo en los consiguientes comportamientos que realicen. Debemos pensar que, de alguna forma, la actuación contraria a la moral comunitaria conllevaría un juicio negativo por parte de la sociedad. Este hecho también será un factor determinante en el proceso de construcción, por lo que será tan complejo y enriquecedor como factores de diversa índole se conjuguen de manera simultánea.

Por esta cuestión, queremos profundizar en los siguientes puntos, en todos aquellos agentes que interceden en nuestra realidad y se convierten en elementos influyentes de este proceso.

3.3. Influencia de agentes en el proceso de (re)construcción identitaria

La construcción y reconstrucción de la escala de valores es un proceso fundamental para el desarrollo personal del ser humano, influido por muchos aspectos y factores, destacando durante la socialización la incidencia de diferentes agentes primarios (la familia, los grupos de iguales, la escuela) y los distales (los medios de comunicación) que se convierten en transmisores de ideales y de la cultura (Bronfenbrenner y Bronfenbrenner, 2009). Todos ellos, como agentes coeducadores (Flammer y Alsaker, 2005), incidirán en el aprendizaje e interiorización de valores y antivalores, generando escenarios y contextos donde vivir, poner en práctica, observar y construir respuestas y acciones a partir de sistemas de valores propios y singulares. Es importante reseñar que no solo educa la escuela, sino que desde el ámbito informal son varios los agentes socializadores que también lo hacen (familia, grupos de iguales y medios de comunicación), sobre todo en la adolescencia (Font, 2005).

El problema surge cuando estos agentes no transmiten mensajes semejantes sobre la realidad, sino que por el contrario suelen emitir contradicciones en las formas de interpretar la misma. Esta situación es común en el día a día, donde la escuela apuesta por unos valores y mensajes concretos, pero al salir del centro –en el hogar, al ver la televisión, en los momentos de ocio con las amistades- los y las adolescentes se ven reflejados en unos prototipos o ejemplos que representan, en muchos casos, los valores contrarios por los que habíamos apostado. Así lo expresan Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso (2015), pues “constantemente estamos recibiendo mensajes sobre quiénes somos y qué se espera de nosotros/as, muchas veces sin una conciencia clara por nuestra parte ni por parte de quien emite el mensaje” (p. 13). En este sentido, si en la escuela apostamos por transmitir una serie de valores concebidos como éticamente universales que benefician a la moral comunitaria al ser buenos en su esencia, este esfuerzo de nada sirve si los medios de comunicación, la familia o los grupos de pares realzan y ponen el foco en otra serie de valores que entran en disputa directa. La clave está en cooperar y trabajar con un mismo fin, evitando que subyazcan contradicciones en este proceso común.

Si no se trabaja de forma cooperativa, en el desarrollo de la identidad del/de la adolescente acabarán confluyendo valores y actitudes de diferente polaridad que no siempre favorecerán a mejorar el bienestar moral y ético de la sociedad de la que forman parte. Si apostamos por una formación moral en la escuela que no tiene su continuación en los diferentes agentes, se tratará de trabajos aislados con poca eficacia.

Para evitar esto, se convierte en un eje clave la coordinación entre los diferentes agentes (Furman, 2004; García-Bacete y Martínez-González, 2006; Garreta, 2015; Páez, 2015; Vázquez y López, 2014; Yurén y De la Cruz, 2009), especialmente en el objetivo de conseguir unos valores personales válidos. No obstante, los intereses y prioridades de cada uno de ellos pueden convertir esta necesidad en una auténtica utopía, quedando en nuestra labor como docentes el intentar aunar y potenciar el trabajo mutuo con el fin de priorizar todos aquellos valores y actitudes positivos que favorezcan una construcción identitaria positiva en el/la adolescente (Seitsinger, Felner, Brand y Burns, 2008; Bejarano y Mateos, 2015), apostando por el juicio crítico, la autonomía, la moral-ética comunitaria, la tolerancia y el respeto hacia la humanidad.

Por todo ello, vamos a trabajar a continuación en el papel que juegan cada uno de estos agentes que hemos comentado en el proceso de construcción y reconstrucción identitaria, al ser elementos claves en el proceso de socialización y en la definición de la escala de valores de cada sujeto, pues conforman y forman parte explícita de la mayoría de las experiencias vividas por los mismos.

3.4. La familia

3.4.1. Concepto de familia

La familia ha cambiado y evolucionado a lo largo de la historia, adaptándose a los continuos cambios de la sociedad para solventar las necesidades y demandas de sus miembros. Antaño, esta institución estaba formada por los padres y las madres, los hijos y las hijas y otros/otras familiares consanguíneos. En esta familia más numerosa, el padre ejercía la autoridad y asumía el papel de sustentador principal. Por su parte, la crianza, atención y educación de los/las hijos/as recaía sobre la madre, siendo ésta quien establecía los mecanismos de comunicación entre los agentes familiares (Martín, 2000). Como institución, la familia ha estado formada por un grupo de individuos vinculados entre sí por diferentes mecanismos: lazos consanguíneos, consensuales o jurídicos, constituyendo complejas relaciones de parentesco caracterizadas por el intercambio, la cooperación y la solidaridad.

En la actualidad, las familias se caracterizan por ser instituciones muy diversas por diferentes aspectos: el número variable de miembros que la conforman; el ejercicio de la autoridad; la inestabilidad de la pareja; o una mayor expresividad de los sentimientos con la consiguiente complejidad en las relaciones. Además, los roles de género de sus miembros se ejercen con más flexibilidad, especialmente entre los miembros de la pareja (Palacios y Rodrigo, 2009; Rodrigo y Palacios, 2001). Estas transformaciones internas reflejan la capacidad de la familia de adaptar sus interacciones y sus reglas constantemente con la finalidad de perdurar en el tiempo y permitir el crecimiento de sus miembros (Cebotarev, 2003; Jelin 2007; Rico de Alonso 2007).

En esta misma línea, Gervilla, Barreales y Galante (2001) nos muestran otra forma de concebir y entender a la familia. Ponen el foco en el factor de la unión a través de la iglesia, lo civil o por cohabitación de un hombre y una mujer, dos hombres o dos mujeres, con el requisito de la intención de estabilidad permanente, contemplando también como familia aquellas formadas por padres o madres solos y los hijos e hijas. Esta situación junto con las continuas transformaciones sociales que implican la adaptación y remodelación de la familia y la influencia que ejerce el contexto en esta institución, dificulta la posibilidad de ofrecer una definición cerrada y universal de “familia” desde las ciencias sociales.

La familia, por sus características, es una institución que presenta unas peculiaridades propias, distintas de todas las otras instituciones que conforman la sociedad. Goode (1964) destacaba rasgos de esta institución hace más de cincuenta años

que aún perduran. Destacamos, por ejemplo, la imposibilidad de asunción de las responsabilidades de los roles familiares por terceras personas. La familia juega un papel clave en el proceso de socialización de los/las hijos/as junto con otros agentes que aparecerán y favorecerán el desarrollo del infante.

Además de estas características, Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) definen la familia como “un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia” (p.36). Observamos como la función primordial de la familia es ser el núcleo afectivo representativo donde se construyen y reconstruyen las relaciones indispensables para el correcto desarrollo de la personalidad de los/las individuos/as, es decir, el contexto familiar es el escenario donde tienen lugar relaciones significativas que influirán en la experiencia vital de los/las hijos/as (Palacio, 2004).

Una definición más actual de familia es la aportada por Cánovas y Sahuquillo (2014), quienes recogen que ésta es “un espacio afectivo, de convivencia, de protección y satisfacción de necesidades” siendo, asimismo, una “organización social donde se establecen complejas relaciones interpersonales y se transmiten creencias, valores, actitudes, normas de conducta y estilos de vida” (p. 24). Aquí podemos ver como el foco se sitúa tanto en cubrir necesidades como en socializar a los componentes del núcleo familiar, convirtiéndose en transmisores de hábitos y comportamientos que influirán en los continuos procesos de construcción de la identidad.

Siguiendo esta misma línea, Shaffer (2002) y Shaffer y Kipp (2007) exponen que el factor clave del desarrollo de los hijos e hijas son las relaciones interpersonales que se constituyen, anteponiéndose dichas relaciones a la propia estructura familiar. De este modo, podemos ver que el elemento que sirve como eje y base sobre la que construir la familia son las relaciones personales, las interacciones entre los integrantes de la misma. Son los padres y las madres los encargados de construir relaciones familiares que favorezcan el desarrollo integral de los hijos e hijas, ya que cualquier actuación de estos, por irrelevante que parezca, puede ser determinante (Esteve, 2005). De esta forma, el contexto familiar juega un papel fundamental en el desarrollo del infante, ya que las pautas de interacción entre el/la niño/a y el/la adulto/a determinarán el adecuado desarrollo del/de la menor.

Es importante reseñar un elemento decisivo en esta influencia como es la comunicación entre los/las mismos/as. En este sentido, no nos referimos sólo la

comunicación verbal sino también la no verbal, ya que esta es una habilidad que se debe aprender y cultivar a diario para asegurar una correcta relación familiar. En los gestos, silencios y actitudes hay información significativa sobre la gestión emocional del/de la menor en distintos ámbitos de su vida, sin la cual no podemos avanzar e impactar positivamente en su construcción identitaria si no sabemos qué siente y cómo.

Otro aspecto clave a resaltar y considerar es el rol de la familia como agente educador, constituyendo un entorno de aprendizaje muy relevante, ya que la formación que se lleva a cabo en la infancia es la más amplia, duradera e influyente en una persona. El motivo es que los lazos que unen a los miembros afectan a la definición identitaria, a entender quiénes somos, estando por encima de la amistad o el cariño. La familia es el contexto social en el que más tiempo permanecemos y donde manifestamos de forma inicial nuestra vida afectiva y aprendemos a gestionar nuestras emociones.

También es preciso resaltar que en el contexto familiar se produce una formación bidireccional. Por un parte, la adquisición de conocimiento por parte de los/las hijos/as en su proceso de socialización y desarrollo; por otra parte, los padres y las madres no tienen una formación como progenitores, sino que van aprendiendo en el proceso continuo de interacción. De esta forma, se genera un proceso en el que ambos protagonistas van generando aprendizajes como fruto de sus interacciones. No obstante, no debemos olvidar que la familia es un todo en el que sus interacciones y procesos internos están constantemente influenciados por mecanismos externos a través de una compleja y amplia red de relaciones (Ander-Egg, 2002; Molina, 2009), aspectos que iremos viendo a lo largo de este apartado.

3.4.2 La familia como agente socializador

Como hemos visto en el apartado anterior, la familia es el núcleo donde se desarrolla la personalidad de los individuos, ya que las relaciones que tienen lugar en este contexto difieren del resto de vínculos que las personas pueden establecer en otros ámbitos. Por esta razón, y siguiendo las ideas de Palacios (1999), la familia es el contexto que mejor puede promover el desarrollo personal, social e intelectual de los individuos, siendo el medio natural para protegerlos/as de las situaciones de riesgo.

En esta misma línea, tal y como afirma Muñoz (2005), “la familia es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida de los seres humanos” (p. 148), reforzando así la idea de que la familia es el lugar idóneo para el desarrollo de las personas a partir de su nacimiento. De esta manera, se puede considerar a la familia como

un espacio idóneo de enseñanza-aprendizaje, en el que el/la niño/a es valorado y reconocido por lo que es, sin ser juzgado, convirtiéndose en un espacio privilegiado para la construcción identitaria del/de la menor (Van Petegem, Beyers, Brenning y Vansteenkiste, 2013). Esto conlleva que esta institución presente la necesidad de asumir el rol educador, ya que como expone García (2003), una de las funciones de la familia es contribuir en el desarrollo del/ de la niño/a junto con otros agentes que compartirán con la familia la difícil labor de educar.

En esta línea encontramos las ideas de Bartau, Etxebarria y Maganto (2003) y Rodríguez, Peña y Torío (2010), quienes atribuyen como funciones fundamentales del ámbito familiar el cuidado de los/las hijos/as, la crianza, la educación y la socialización. Centrándonos en este último aspecto, Aguilar (2001; 2002) recoge que la familia es el primer ámbito de socialización, siendo un elemento clave en la construcción de la personalidad del/de la niño/a, tanto en el ámbito personal como en el social.

La importancia de la familia radica en dos aspectos fundamentalmente: el primero es que es el agente a través del cual los/las menores inician sus primeros contactos con la cultura; el segundo es que conforma el lugar donde se satisfacen las necesidades de supervivencia de los/las niños/as mientras que se promueve su desarrollo personal en todas las dimensiones. Esta segunda característica es la que más diferencia a la familia de los demás agentes educativos (Aguilar, 2001). Apoyando este hecho, Savater (1997) nos muestra que los infantes desde su nacimiento se desarrollan en el núcleo familiar, normalmente, y es aquí donde iniciarán su camino educativo antes de llegar a la escuela, por lo que no podemos obviar la importancia de este hecho.

Continuando con la relevancia de la familia en el desarrollo personal del/de la niño/a, Salmerón (2004) nos dice que dicha institución, por sus características, es uno de los contextos más influyentes en el desarrollo del/de la niño/a y por lo tanto se encuentra en una posición privilegiada en la transmisión de valores. Aguilar (2002) refuerza esta idea, exponiendo que la familia además de conformar el primer contexto socioeducativo de valores, también constituye un punto clave para guiar y orientar a los/las hijos/as en la búsqueda de criterios que le permitan descubrir lo que les rodea y tomar decisiones. Según esta realidad, en la mayoría de los casos, la familia es el primer ente de aprendizaje e interiorización de las reglas sociales al ser imitado su ejemplo (Irwin y Elley, 2011). Es, en consecuencia, el primer agente socializador de los valores que adquieren sus integrantes. Además, Colomo (2013) afirma que el aprendizaje de valores de forma eficaz y duradera que se da en la familia, se debe a las cualidades únicas de la misma, como son

el ambiente de proximidad, comunicación, afecto y cooperación que presenta este agente y que lo diferencian de otros contextos. De esta forma, las primeras elecciones axiológicas que toman los/las hijos/as vendrán determinadas por los padres y las madres y por el contexto familiar, facilitándoles estos unos criterios, normas, actitudes y conductas a partir de las cuales los/las niños/as comiencen a construir su identidad cultural. Por consiguiente, podemos afirmar que la familia presenta una responsabilidad socializadora y formativa en sus actuaciones diarias. De ahí que sea clave el tomar conciencia de su papel y compromiso con la educación en el desarrollo del individuo.

Profundizando en esta labor socializadora y axiológica, Palacios (1999) recoge los aspectos y las razones que determinan que la familia presente un rol esencial en la socialización y la transmisión de valores del/de la niño/a.

Por una parte, la familia es el ámbito donde se satisfacen las necesidades básicas emocionales y de supervivencia de los infantes, permitiendo este hecho crear unos vínculos bidireccionales entre el/la niño/a y los padres y las madres que facilita el desarrollo de su escala de valores. Además, es una realidad donde el/la menor permanece durante un largo periodo de su vida y el tiempo es un factor beneficioso en la educación en valores, siempre que sea usado correctamente.

Por otra parte, el sentimiento que prima en la familia es el afecto, este provoca que las relaciones familiares sean más intensas que las que se producen en otros contextos y favorezcan el desarrollo de competencias que serán necesarias para los otros. Este sentimiento que se retroalimenta con acciones cotidianas en el núcleo familiar es un factor relevante en la adquisición de valores.

La preocupación de los/las adultos/as por el correcto desarrollo integral de sus hijos/as termina influyendo en el ámbito personal, social e intelectual de los infantes, tal como muestra Esteve (2010) en la siguiente afirmación:

Desde sus primeros contactos, cuando el niño aún no tiene conciencia de sí mismo, sus allegados son quienes le inculcan normas, valores y actitudes que el niño va a integrar como algo propio; como procedimiento de hacer y de pensar las cosas que él va a considerar como naturales, como lo normal; y que, luego, en la adolescencia, aunque se los replantee en un ejercicio de experiencia razonada, seguirán siendo el punto de partida con el que el joven se identifica (p.69).

En definitiva, la toma de contacto con la realidad y el entorno donde nos desarrollaremos lo hacemos de la mano de nuestras familias en los campos afectivo,

comportamental, cultural, axiológico y actitudinal. Por esta razón, deben cuidarse y enriquecerse las interacciones que se produzcan para asegurarnos que los y las jóvenes construirán sus identidades considerando aspectos claves para la convivencia pacífica en el ámbito social como son el respeto, la libertad o la tolerancia.

3.4.3 Estilos educativos parentales

Cuando hablamos de estilos educativos parentales nos referimos a toda aquella actuación o comportamiento que presenta el/la adulto/a respecto al/la menor en cualquier situación cotidiana (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). En esta misma línea, Coloma (1993) muestra que son aquellas acciones que interiorizan los/las adultos/as y ponen en prácticas con los/las hijos/as, dando lugar a los diversos tipos habituales de educación familiar. Esta misma afirmación la comparten Pérez y Cánovas (2002) al entender que los estilos parentales permiten simplificar las directrices de crianza de los padres y las madres dando lugar a determinadas dimensiones simples que, al cruzarlas en diversas condiciones, dan como resultado los tipos de educación familiar. Como se destaca, los estilos educativos son tendencias de comportamiento desarrolladas por los padres y las madres en relación con los/las hijos/as. La apariencia física, la conducta habitual, la inteligencia y el estado de salud de éstos cambia durante el tiempo que permanecen en el hogar familiar. De esta forma, los padres y las madres confeccionarán el estilo educativo en base los comportamientos y acciones de los propios/as hijos/as (Harris, 2002).

El objetivo primordial del estilo educativo es, como muestran Aroca y Cánovas (2012), socializar y educar a los/las hijos/as. En esta labor interactúan rasgos de la personalidad, experiencias pasadas y características genéticas, de padres y madres e hijos/as, contextualizados en un determinado marco transcultural e histórico. Están relacionados con numerosas variables que han sido estudiadas en diversas investigaciones a lo largo de los años (Baumrind, 1978; Maccoby y Martin, 1983; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Darling y Steinberg 1993; Musitu y Herrero, 1994; Cerezo, Casanova y de la Torre, 2011; Franco, Pérez y De Dios, 2014; Gómez, Del Rey, Romera y Ortega, 2015; Rodríguez, Viñuela y Rodríguez, 2018). Partiendo de estas investigaciones y considerando como eje vertebrador el modelo bidimensional, que da lugar a cuatro estilos parentales y que parten del modelo de Maccoby y Martin (1983), analizaremos a continuación los diferentes estilos parentales:

- Estilo autorizativo o democrático: los padres y las madres que desarrollan este estilo de comportamiento, manifiestan su agrado a través de la comunicación, el

respeto y la escucha activa, fomentando el diálogo de los/las hijos/as con ellos. Ante aquellas situaciones que les producen desagrado, combinan el razonamiento y el diálogo con el control y la coerción (Musitu y García, 2004). En otras palabras, son padres y las madres que promueven la autonomía de sus hijos/as a través de la comunicación abierta y reglas flexibles (Craig, 1997). Las consecuencias de la utilización de este estilo, según Torío, Peña y Rodríguez (2008), son que los/las niños/as presentan una alta autoestima, un autoconcepto realista de sí mismos/as, son responsables y comprometidos/as, autónomos/as y prosociales dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad). Por tanto, un clima adecuado y favorable tendrá un efecto positivo sobre la conducta del/de la adolescente. (Zimmer-Gembeck y Locke, 2007). Es el modelo educativo por excelencia y más utilizado (Jorge y González, 2018), por el nivel de maduración psicosocial positivo que favorece (Musitu y Cava, 2001).

- Estilo autoritario: en este estilo podemos encontrar padres y madres que requieren de alto nivel de exigencia a los/las hijos/as (Parra y Ugarte, 2018), mientras no manifiestan ningún interés por sus deseos o sus necesidades (Musitu y García, 2004). La comunicación familiar es unidireccional de padres y madres a hijos/as, expresándose en forma de demanda. Predomina la obediencia como valor fundamental sin apoyar ni atender las demandas de los/las hijos/as, generando en ellos/as escasa autonomía y creatividad (Comino y Raya, 2014). En esta misma línea, Craig (1997) aporta que son padres y madres con reglas inflexibles que permiten muy poca independencia en los/las hijos/as. Torío, Peña y Rodríguez (2008) recogen que los/las niños/as que crecen con este estilo parental como predominante, son menos alegres que otros/otras niños/as, pueden ser agresivos/as e impulsivos/as. Además, presentan una baja autoconfianza, autonomía personal, creatividad y una moral heterónoma en la que prima evitar el castigo, deviniendo en muchos casos en trastornos de ansiedad ante dicha situación (Martínez y Julián, 2017).
- Estilo permisivo/ indulgente: el nivel de comunicación padres/madres-hijos/as en este estilo es similar al modelo democrático, pero difiere en la actuación de los padres y madres antes un comportamiento inadecuado. En el estilo permisivo/indulgente los límites están muy difusos, por lo que en los comportamientos se refleja una posición caprichosa y consentida por parte de los/las hijos/as, situación que ha desembocado de las decisiones tomadas. Craig

(1997) resalta la primacía del amor incondicional y la libertad junto al no establecimiento de límites y la poca conducción como característica fundamental de este estilo, lo que genera una baja tolerancia a la frustración al no estar acostumbrados/as a recibir un no por respuesta (Musitu y Cava, 2001). Los/las hijos/as de padres y madres que desarrollan este estilo parental suelen mostrar una baja competencia social (Isaza y Henao, 2010), rebeldía y poco control de sus impulsos como consecuencia de la falta de imposiciones de los/las progenitores/as. Igualmente, suelen ser niños/as inseguros/as, con carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad, aunque pueden ser creativos/as y activos/as (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

- **Estilo Negligente:** este estilo se caracteriza por la falta de afecto y límites de los padres y las madres hacia los/las hijos/as (Musitu y García, 2004). Estos ofrecen una gran independencia a los/las hijos/as tanto en el plano material como afectivo, llegando en ciertos puntos a la desprotección (Raya, Pino y Herruzo, 2009; Moral y Garza, 2017; Salamanca, Chávez y Carmona, 2017). Ante el comportamiento, tanto adecuado como inadecuado, los padres y las madres se mantienen pasivos/as e indiferentes, es decir, no razonan, ni dialogan ni imponen ninguna medida de coerción cuando los/las hijos/as incumplen las normas. En la misma línea, Craig (1997) afirma que estos padres y las madres se concentran en su propia vida y no aprovechan su energía en el desarrollo de sus hijos/as, mostrándose además hostiles. Ante estas actuaciones parentales, los/las hijos/as se caracterizan por tener un bajo control de impulsos y agresividad, una escasa motivación, capacidad de esfuerzo y competencia social (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Estos/as niños/as suelen tender a mostrar impulsos destructivos y conductas delictivas (Craig, 1997).

3.4.4 Tipos de familia

La composición de la familia ha cambiado de forma acelerada en las últimas décadas, debido a múltiples agentes y factores. Martí (2016) focaliza el cambio en la combinación de dos aspectos: por una parte, la modificación de determinados factores socio-económicos; y, por otra parte, las profundas transformaciones culturales e ideológicas. El resultado de la convergencia de estos dos factores ha sido el declive del modelo de familia conocido como tradicional, basado en la división de roles y tareas entre los cónyuges, en el que habitualmente el trabajo remunerado fuera del hogar era tarea del hombre y la mujer se ocupaba de las tareas domésticas, dando lugar a una multitud de estructuras familiares.

En la misma línea, Musitu y Cava (2001) recogen que las causas del cambio en la estructura familiar pueden estar relacionadas con los cambios sociales, económicos, legales, demográficos y culturales que han acontecido en los últimos años. Concretamente, afirman que se ha producido una transformación en los procesos de formación de la familia. La tendencia en los últimos tiempos es que los/las jóvenes prolonguen la permanencia en el hogar familiar, retrasando la vida en pareja, y eligiendo la cohabitación frente al matrimonio. Esto se debe en gran medida al cambio en los valores y las tradiciones, aunque también está influenciado por las cuestiones económicas. Este retraso en la creación de propio núcleo familiar, junto con la incorporación de la mujer al mercado laboral, ha conllevado un descenso en la natalidad y un incremento de niños/as nacidos fuera del matrimonio.

Otro factor clave en la aparición de las nuevas estructuras familiares, es la transformación del proceso de la disolución de las mismas con el divorcio y la separación. La sociedad ha evolucionado y estas acciones no producen el rechazo de antaño, donde romper el núcleo familiar se veía como algo negativo y egoísta. Este cambio de enfoque favorece la aparición de otros modelos de familias (monoparentales, parejas de hecho, reconstituidas u hogares unipersonales), todas aceptadas y respetadas.

Para analizar las diferentes estructuras familiares que se encuentran hoy en día en España, se han extraído los datos de la última “Encuesta Continua de Hogares”, a cargo del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018). Esta encuesta ofrece información anualmente sobre las características demográficas básicas de la población y la tipología y tamaño de los hogares que la componen. Según esta fuente, los hogares más frecuentes en España en el año 2017, son los siguientes:

- Hogares unipersonales: son aquellos formados por personas que habitan en soledad. En España estos han supuesto el 25,4% del total. El perfil mayoritario de personas que conforman este tipo de hogares es de mujeres de más 65 años, por debajo de esta franja son más frecuentes los hombres que las mujeres.
- Pareja sin hijos/as que conviven en el hogar: conformadas por dos personas del mismo o diferente sexo, que cohabitan sin tener descendencia conjunta o individual que conviva con ellos. En cuanto a la situación legal, suelen ser más frecuentes las parejas de hecho quienes conforman estos hogares.
- Pareja con hijos que conviven en el hogar: este ha sido el modelo más habitual en nuestro país hasta el momento. Está conformado por dos personas del mismo o diferente sexo que conviven con el número de hijos/as que tengan. Estos/as hijos/as pueden ser conjuntos o nacidos fuera de la pareja. El número de hijos/as más común es uno o dos, descendiendo considerablemente las familias de tres o más hijos/as.
- Hogar monoparental: están formados por un padre o una madre y sus hijos/as, sin contar con otras personas ajenas a este núcleo. A lo largo de la historia ha sido más frecuente encontrar este tipo de hogares conformados por la madre y la descendencia, aunque en la última década el número de padres con hijos/as ha aumentado sin llegar a equipararse. En el año 2017 este tipo de hogares representaba el 10% de los hogares españoles.
- Hogar de núcleo familiar con otra persona: se trata de hogares compuestos por un núcleo familiar y alguna/s persona/s ajena/s a este núcleo constitutivo. Esta persona ajena suele tratarse tradicionalmente de un miembro de la familia extensa, aunque también podrían ser huéspedes o personal del servicio doméstico. Este tipo de hogares disminuyeron su peso en el conjunto de hogares en los últimos años, pero a partir de la década de los noventa han incrementado notablemente hasta alcanzar un porcentaje de 4,2% en el año 2017, por encima de los hogares con más de un núcleo familiar.
- Hogar con más de un núcleo familiar: este tipo de convivencia se encuentra en los hogares que conviven más de una pareja. Suele ser habitual en las familias más tradicionales donde conviven varias generaciones (hijos, padres y abuelos) en la misma vivienda.

3.5. La escuela

3.5.1. El contexto escolar

En el transcurso de la infancia y la adolescencia, la escuela es uno de los ámbitos donde los/las niños/as pasan la mayor parte de su tiempo después del hogar. Es en este contexto, donde los/las niños/as interactúan con adultos/as diferentes a los de su familia y desarrollan relaciones de amistad con otros/as infantes de edades similares.

La escuela es considerada el segundo agente socializador y, como tal, en ella se transmiten contenidos, valores y actitudes que se consideran esenciales para el desarrollo del individuo. En la adolescencia, este contexto adquiere mayor relevancia por diferentes aspectos. Por una parte, la fase de construcción y reconstrucción identitaria en la que se encuentran los y las jóvenes, implica que las relaciones sociales que se establecen en este ámbito adquieran mucha importancia e intensidad. Por otra parte, en esta etapa se presenta la necesidad de una mayor autonomía y participación en el sistema escolar, debido a la necesidad imperante de sentirse escuchado/a y valorado/a.

Según la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013), la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y ciclos de Formación Profesional Básica constituyen la Educación Básica en el sistema educativo español. La Educación Primaria, comprende al alumnado de entre seis y doce años, y la Secundaria Obligatoria a los/las alumnos/as de trece a dieciséis años. En cuanto a los ciclos de Formación Profesional Básica, son aquellos destinados a facilitar al alumnado la obtención de un título del sistema educativo, con validez académica y profesional, permitiendo la progresión en el sistema educativo. El paso del primer tramo educativo al segundo, corresponde con la edad a la que los/las chicos/as alcanzan la preadolescencia, coincidiendo en muchas ocasiones este hecho con un traslado de centro. En este cambio escolar se produce una transformación de la visión del/de la alumno/a, pasando de niño/a hacia adolescente por parte del cuerpo de profesores/as, con las implicaciones que en el ámbito formativo conlleva. Algunos de los cambios que se producen afectan a los contenidos curriculares, al modo de impartir las clases o a las expectativas que se tienen sobre las potencialidades de los/las alumnos/as. Además en esta etapa se establecen distinciones según las habilidades y necesidades del alumnado, teniendo que tomar la decisión (con la consiguiente responsabilidad de hacernos responsables de elecciones para las que aún nos puede faltar madurez o no tener claro ni decidido cuál es el camino que queremos seguir) de qué hacer al finalizar la misma: incorporarse al mundo laboral o continuar su formación académica, y en este último caso, debe decidir entre un Ciclo Formativo de

Grado Medio (donde puede obtener una formación técnica orientada al mercado laboral), o puede realizar el Bachillerato (le orienta fundamentalmente a su ingreso en la Universidad), teniendo que enfrentarse de nuevo a una elección vocacional entre iniciar sus estudios en la Universidad o en un Ciclo Formativo de Grado Superior, o incorporarse al mercado laboral.

Esta breve descripción del sistema educativo español y cómo afecta en la adolescencia, ilustra la complejidad del propio sistema junto con las demandas y los desafíos a los que los y las adolescentes se enfrentan en esta etapa crucial de sus vidas. Por el papel crucial que juega la escuela en el desarrollo y evolución de los jóvenes, Musitu (2002) considera a la escuela como una institución que prepara a los/las niños/as y adolescentes para la vida en sociedad, considerándola un contexto socializador para el individuo y el primer sistema formal en el que se sumerge en la sociedad. Será un factor clave y uno de los agentes que más peso tendrá en la conformación de la identidad, al ofrecer variadas experiencias e interacciones que reproducen la realidad social dentro del confort que el aula representa dentro del espacio escolar.

3.5.2. La escuela como agente socializador

En la sociedad actual los infantes y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo en el contexto escolar. Por este motivo, Varela, Musitu, Moreno y Martínez (2010) conciben la escuela como una institución que prepara al/a la adolescente para vida en sociedad, constituyendo así un contexto de gran trascendencia para el individuo. Es en este contexto donde los/las niños/as y adolescentes adquieren no solo contenidos teóricos sino también valores y actitudes que se consideran esenciales para su desarrollo individual. Además, interactúan con otros/as adultos/as ajenos/as a su ámbito familiar y se desarrollan relaciones de amistad. De este modo, este contexto representa la primera institución formal de la que el/la niño/a forma parte y en la que aprende importantes pautas para relacionarse con su grupo de iguales y establecer vínculos de amistad (Fernández y Rodríguez, 2002; Gracia y Musitu, 2000; Musitu, 2002; Ovejero, 2002; Palacios, 1999).

Pinto (1996) exponía la importancia del ámbito escolar en el desarrollo de las personas mediante procesos de enseñanza-aprendizaje entre un/una emisor/a específico/a, el/la profesor/a, y un/una receptor/a, el/la alumno/a, que permiten la adquisición de contenidos y competencias para su desarrollo y evolución. Además, se generan interacciones sociales que son fundamentales en el proceso de construcción identitaria,

resaltando así una función social con una doble finalidad: por un lado, satisfacer las necesidades individuales y sociales de los seres humanos; y por otro, afianzar los principales rasgos de la cultura de una sociedad que permitan la continuidad de la misma. Siguiendo en esta línea, Marín (2003) recoge en diez puntos las principales funciones sociales de la educación según su visión:

- Función adaptadora de la persona al grupo social (socialización): se centra en integrar a las personas en la sociedad, contribuyendo a la vez a la continuidad de las normas, valores, creencias, tradiciones, etc., características de esa sociedad.
- Continuada de la sociedad: cuya labor consiste en transmitir la herencia cultural, los usos y las costumbres que permiten mantener el orden social y conservar la cohesión grupal.
- Promotora de cambios sociales: se genera un contexto de desarrollo en el que pueden nacer ideas para cambios sociales que se puedan implementar con el fin de propiciar una mejora social.
- Capacitadora profesional de las personas: presenta la tarea de transmitir conocimientos y habilidades que permitan a los individuos tener herramientas y habilidades para encontrar un ámbito de desarrollo en el campo social.
- Función económica: pretende colaborar en el crecimiento productivo de la sociedad formando a las personas.
- Función política: promueve la participación cívico-social, permitiendo la continuidad y/o cambios de las ideologías en la sociedad.
- Control social: centrado en regular el comportamiento de los miembros del grupo y de los contenidos que se imparten, con el fin de mantener una moral comunitaria que proteja el bien común por encima de los intereses individuales que puedan perjudicar al colectivo.
- Selección social: esta función permite que todas las personas tengan acceso a unos contenidos básicos que permitan su desarrollo, aunque también ejerce un control en la distribución de las personas, ya que permite a los sujetos alcanzar posiciones para las que están capacitados e impide acceder a ciertas a posiciones “reservadas” a personas de un determinado nivel económico y social.
- Promoción del progreso humano: con el objetivo de mejorar la calidad de las relaciones intergrupales y facilitando, por lo tanto, la comunicación en la sociedad.

- Medios de asunción de roles: promoviendo la adquisición de normas, valores y actitudes que determinan maneras concretas de comportarse en el sistema social.

Lo que sí queda claro es que la sociedad delega en la escuela parte de algunas obligaciones de enjundia, como es la transmisión de valores y preparación de los/las jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad actual y futura. De este modo, se entiende la escuela como una institución social encargada de reproducir las estructuras formales de la sociedad a través de normas que representan la cultura del centro educativo (Flammer y Alsaker, 2005). En esta realidad, Paterna, Martínez y Vera (2003) reflejan que el papel del profesorado consiste en ser un agente de socialización que, dependiendo de los requerimientos, inhibe o estimula determinados comportamientos de los/las alumnos/as, transmitiendo aquellos contenidos que son considerados como más importantes para la labor de socialización que debe realizar.

En consecuencia, podemos decir que el centro escolar presenta un impacto crucial en el desarrollo de las conductas adaptadas o inadaptadas de los/las alumnos/as (Otero-López, 2001), trabajando en pos de acercar aquellos aspectos y elementos claves que, en el ámbito social, más se ajustan a la moral comunitaria en la que los/las adolescentes se desarrollarán de cara a construir la sociedad de futuro que se desea.

3.5.3. La educación en valores

La educación en valores es un constructo en el que ambas realidades pierden su sentido y esencia por separado (Soriano, 2003). La educación es el vehículo de transmisión de los contenidos que permiten la interpretación de la realidad y que fomenta el sentido de responsabilidad de aquellas acciones que las personas desarrollan a lo largo de su vida. Desde este postulado, la educación consistiría en la incorporación de los valores a la vida, valores que emanan de cada una de las parcelas de la persona para su propio perfeccionamiento (Gervilla, 2008). Reforzando la unión de estos dos conceptos, Goicoechea (2010) nos muestra los valores como un ente primordial necesitado de ser abordado desde el punto de vista educativo. En un contexto postmodernista como el actual, donde las prácticas y valores promovidos han ocasionado un gran cambio en la labor académica (Ball, 2012), apostar por prácticas pedagógicas que se construyan en torno a los valores puede ser un elemento diferenciador para el devenir y evolución social de la humanidad (Apple, 2010). En este sentido, se trata de desarrollar un aprendizaje ético que permita discernir lo que está bien y lo que está mal (Gramigna y Contreras,

2010), promoviendo el desarrollo de herramientas y conocimientos en los educandos con el fin de que puedan actuar en su beneficio, siempre que el mismo esté subordinado al provecho colectivo o la denominada moral comunitaria. En esta línea recogemos las palabras de Buxarrais y Martínez (2009):

Debemos plantearnos la educación en valores como la transmisión de contenidos informativos, procedimentales y de actitudes, valores y normas que supongan un aprendizaje que permita realizar un análisis crítico de nuestras culturas y de las de los demás y un avance comunicacional en la construcción de una cultura compartida (p.271).

En este sentido, debemos entender que esta visión de la educación promueve que, a pesar del entendimiento particular de cada individuo sobre la realidad, debe primar el respeto hacia la de los demás. Además, estos/as autores/as sostienen que es fundamental trabajar aspectos como los sentimientos, la razón, la argumentación y la comunicación para facilitar la interiorización de la axiología, ya que es importante trabajar los sentimientos y la razón porque son elementos cruciales en la interpretación de la realidad; la argumentación porque nos permitirá entender y defender el porqué de nuestras actuaciones; y la comunicación debido a su importancia para crear relaciones y conocer qué piensan las demás personas (Bonafin, 2019). Sumado a estos aspectos, para alcanzar el fin de la educación en valores también se debe tener en cuenta que ésta no puede producirse mediante la imposición y aleccionamiento de los/las niños/as, sino que se debe incidir en los procesos cognitivos, afectivos y morales a través de la reflexión sobre las situaciones cotidianas. El motivo es porque la transmisión de valores se produce de forma consciente, aunque en ocasiones también de forma inconsciente (Gervilla, 2008).

No obstante, hay que tener en cuenta que los valores no se transmiten únicamente desde el contexto escolar. La educación en valores está presente en espacios educativos tanto formales como no formales, tal como nos indican Buxarrais y Martínez (2009): “la educación en valores debe partir de la realidad próxima y de la cultura real de los sujetos que intervienen” (p. 270), quedando entre estos agentes transmisores de valores todos los que vamos a analizar en este capítulo como son la escuela, la familia, el grupo de pares y los medios de comunicación.

3.5.4. El papel del/de la docente en la educación en valores

Al hablar de la institución escolar, hay que tener en cuenta el conjunto de agentes que la compone y engloba. De entre los mismos, destacan los/las profesores/as. No se trata en exclusiva de agentes que se limitan a transmitir conocimientos y evaluar la consecución de los mismos y el desempeño de las competencias adquiridas, sino que se convierten en artífices y elementos clave en los procesos de socialización, siendo ejemplo y guía de valores, actitudes, normas, comportamientos, etcétera, tal y como indican Juvonen y Wentzel (2001):

Los maestros no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados. No sólo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No sólo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros también comunican su aprobación o desaprobación general del niño como persona (p. 13)

Como podemos observar, los/las docentes en sus discursos pedagógicos diarios transmiten creencias, convicciones y su propia escala de valores sin ser conscientes de ello en muchas ocasiones. No hay discurso neutro, en toda interacción humana la forma de proceder, comunicar, el propio mensaje o los gestos son interpretables y trasladan información sobre lo que decimos y hacemos. Por tanto, tenemos que partir de que en todo acto educativo hay intención y que la neutralidad es un fin al que debemos dirigirnos en la medida de lo posible, aunque sepamos de la utopía de alcanzarlo completamente. Debido a esto, la sociedad actual en la que vivimos requiere que el/la docente sea consciente del compromiso pedagógico que debe adquirir para con sus alumnos/as y añada a sus quehaceres diarios la transmisión de conocimiento evitando condicionamientos y verdades absolutas en la mayor medida posible. La intención es que el/la alumno/a desarrolle libertad de pensamiento además de un punto de vista propio de la realidad y de su pensamiento crítico (Prieto, 2008).

En esta misma línea, Puig (2012a) indica que la forma de trabajar del/de la profesor/a en el aula supone una elección de valor que transmite a sus alumnos/as. Por ejemplo, no es lo mismo impartir la clase a partir de explicaciones generadas tras leer el libro de texto, que teniendo en cuenta las investigaciones y el trabajo cooperativo

realizado por los educandos previamente, ya que la propuesta metodológica es distinta y los valores que entran en juego son totalmente diferentes, cambiando el foco de protagonismo del/de la docente al discente, apostando por valores como la colaboración, el respeto, el bien común o el compañerismo.

Para concretar la labor del/de la docente en la educación en valores vamos a seguir la propuesta de diferentes autores/as. Gervilla (2003) destaca entre las funciones del/de la educador/a la selección, ordenación y jerarquización de los contenidos, estableciendo los medios y métodos de enseñanzas que se aplicarán de forma concreta. Estas decisiones del/de la docente desembocan en una serie de acciones en las que el/ la profesor/a se convierte en la figura que determina las metas del proceso de enseñanza-aprendizaje, quedando en las mismas presentes unos valores u otros. Por otra parte, y coincidiendo con Puig (2012b), el/la docente debe ser consciente que el clima social de la clase influye en el aprendizaje, haciéndose necesario para la educación en valores positiva un vínculo cálido entre docente y alumno/a. El/la docente debe alejarse de la visión exclusiva de experto y fuente de saber sobre la materia que imparte, pasando a convertir en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y un acompañante en la construcción identitaria del alumnado. Para ello, el trato debe construirse desde el respeto a ambas partes, entendiendo la relación como un encuentro bidireccional en la que se retroalimentan y enriquecen mutuamente. Una de las acciones que dependen del/de la profesor/a para contribuir a este ambiente favorecedor es el modo de agrupar a los/las alumnos/as en el entorno físico, ya que esto afectará a las relaciones alumno/a-alumnos/as (romper con la distribución individual generamos visión y sentimiento de pertenencia al grupo, favoreciendo la adquisición de destrezas para el desempeño y trabajo en equipo) y alumno/a-profesor/a (el/la docente se convierte en un motivador del trabajo grupal, generando debate y reflexión).

Por último, también recae en el/la docente la labor de orientación y evaluación de los/las alumnos/as, entendiendo esta acción educativa como la posibilidad de conocer las fortalezas y aquellos aspectos que aún deben mejorarse, dando *feedback* personalizado con la intención de contribuir al mejor desarrollo personal y educativo de los discentes.

Además de estas funciones, el/la docente debe tener presente los intereses curriculares de los/las alumnos/as y las inquietudes personales para poder ofrecer una formación integral en la que se promueva la participación activa, coordinada y complementaria de los padres y las madres en el centro. La familia, como hemos repetido en anteriores ocasiones, constituyen el primer agente socializador del/de la niño/a.

Debemos ser conscientes que su labor no consiste únicamente en transmitir los valores a los/las hijos/as, sino que deben mostrárselos predicando con el ejemplo en sus acciones cotidianas, de forma que tenga referentes sobre cuáles son los valores ideales a los que deben dirigirse tanto desde el hogar como desde el centro escolar. En este sentido, la relación entre la familia y la escuela es un aspecto fundamental, pues en el centro educativo se fomenta también la adquisición de valores cuya continuación debe darse en el contexto familiar para que sea exitoso (Halstead, 2014), evitando caer en luchas de poderes para proclamar cuál de las dos tiene mayor peso (Nucci y Weber, 2013). De este modo, ambos agentes se convierten en promotores de valores y continuadores de la labor del otro, encontrando la tarea de dar a conocer y enseñar los valores de la familia continuidad en la escuela ya que, según Prieto (2008), esta se debe constituir en la segunda experiencia del niño con el mundo axiológico. En este sentido, la escuela juega un papel protagonista en la formación en valores cuyas características, siguiendo a Pérez y Cánovas (2002), serían:

- Continuidad: este aspecto hace referencia al conjunto de años cruciales que pasan los/las niños/as en el ámbito educativo, haciendo de esta institución un elemento idóneo en el trabajo de la educación en valores al poder mantener una dirección constante y un esfuerzo en aquellos presupuestos que sean enriquecedores para el desarrollo del infante.
- Sistematización: la escuela es un espacio en el que el/la niño/a está influenciado por diferentes sectores cercanos a él/ella, siendo esta institución la que cohesiona y da sentido las múltiples influencias externas a las que el/la menor está sometido/a. Es el lugar de encuentro con adultos/as y grupo de pares de forma simultánea, donde las normas suelen ser en dirección vertical pero las relaciones de amistad se fraguan en el plano horizontal, por lo que es clave el diálogo, la comprensión y el respeto común entre todos los integrantes de la realidad escolar.
- Especialización: esta característica muestra que la institución escolar tiene como objetivo la formación y asimilación de determinados valores específicos como el estudio, trabajo o socialización, por parte del alumnado. Se prioriza sobre aquellos ligados al desarrollo personal, dejando los propios de las creencias, tradiciones o aspectos culturales más para el desarrollo en el núcleo familiar.
- Interacción: la escuela no es un ente aislado, sino que para la mejor educación de los alumnos es necesario la continua interrelación con la familia. Aquí radica que

sus funciones no se limiten a inculcar los valores propiamente escolares, sino que debe consolidar y formar en diferentes valores que adquieren los alumnos en otros ámbitos de sus vidas. Hay que evitar la sensación de enfrentamiento y de que los valores que se dan en el contexto familiar no tienen su continuidad en el ámbito escolar y viceversa, deben confluir y trabajar conjuntamente.

Tal y como los padres y las madres son el referente de los/las hijos/as en el ámbito familiar, el/la docente se convierte en el modelo para sus alumnos/as en el contexto escolar (Gervilla 2003), razón más que suficiente para fomentar el trabajo conjunto hacia la misma meta: el desarrollo integral del/de la niño/a.

Aunando todas las funciones y características presentes en la educación en valores dentro de la escuela, podemos concretar la tarea del/de la docente como figura que acompaña y apoya a los/las alumnos/as durante todo el proceso de interiorización de los valores, ya que como dijo Esteve (2006) “el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea”. (p.99)

3.5.5. El clima social en el aula

El clima escolar se entiende como la percepción e interpretación del ambiente escolar por los miembros que lo conforman, ejerciendo éste una notable influencia en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los/las alumnos/as (Varela, Martínez, Moreno y Musitu, 2011). Más concretamente, podemos decir que el clima social del aula hace referencia a la percepción subjetiva y al sistema de significados de una situación determinada que comparten el profesorado y los/las alumnos/as, siendo estas interpretaciones de la realidad la que condicionen las interacciones y las relaciones que se produzcan entre los diferentes agentes.

En este sentido, el funcionamiento que rige el aula y la comunicación serán los dos factores claves que determinarán el clima social (Cava y Musitu, 2002). Por funcionamiento se entiende las diversas formas de organización de las clases, la precisión de las normas que rigen las actuaciones de los miembros del aula, así como los vínculos afectivos entre el/la profesor/a y los/las alumnos/as. Por su parte, la comunicación hace referencia al factor que favorece la constitución del clima general en el que se dan las interacciones de la escuela y del aula, siendo el factor desde el que se pueden realizar reajustes en el funcionamiento.

Junto a estos dos factores que conforman el clima social del aula, Musitu, Estévez y Jiménez (2010) proponen cinco dimensiones importantes para poder conocer cómo se configura el mismo:

- Autonomía individual: esta dimensión recoge la capacidad de los individuos para organizarse y responsabilizarse de su propio trabajo, siendo clave desarrollar aspectos ligados a la autosuficiencia ante los retos y dificultades que puedan surgir en el contexto del aula.
- Estructura de la tarea: hace referencia a aspectos como la tipología de supervisión y dirección establecida durante el ejercicio del trabajo, o la flexibilidad de la tarea para establecer los objetivos, estrategias y métodos de actuación.
- Orientación hacia el logro: constituida por la capacidad de las actividades para alcanzar su objetivo, teniendo en consideración como los retos propuestos nos permiten adquirir las destrezas y alcanzar los resultados de aprendizajes esperados.
- Apoyo y consideración: entendiéndose como la defensa hacia el alumnado y hacia el clima de relaciones, salvaguardando el desarrollar interacciones positivas en las que confluyan elementos como el respeto o la tolerancia.
- Desarrollo personal o autorrealización: orientada hacia el mejor ajuste de la personalidad del individuo, en la que favorezcamos el desarrollo de sus potencialidades, el afianzamiento de valores que ayuden en su construcción identitaria desde una perspectiva ética y moral positiva, y la adquisición de competencias y destrezas que le permitan afrontar los retos de la realidad con mayores garantías de éxito.

Para conseguir el buen funcionamiento del aula y una interiorización adecuada de los contenidos y los valores transmitidos, el clima social de la misma debe ser positivo. Cuando los profesores escuchan, según Trianes (2000), cuentan con la opinión de los estudiantes y crean espacios que permiten su implicación, favoreciendo así el clima positivo del aula, ya que los/las alumnos/as se sentirán valorados, aceptados y libres de expresar sus sentimientos, circunstancia por la cual se logran establecer relaciones positivas alumno/a-alumno/a y alumno/a-profesor/a. De este modo, podemos evidenciar que el clima social del aula será positivo cuando las dos dimensiones mencionadas anteriormente (funcionamiento y comunicación) sean positivas. Para ello es necesario que

las reglas establecidas sean claras y permitan expresar tanto al alumnado como al profesorado sus preocupaciones e inquietudes, favoreciendo así la permanente interacción entre el/la docente y el/la alumno/a en un contexto de intercambio reflexivo y respetuoso de sus visiones.

3.6. El grupo de pares

3.6.1. Grupo de pares como agente socializador

La familia y la escuela, agentes socializadores de primer y segundo orden respectivamente, son determinantes para la adquisición de aspectos clave en el proceso de socialización como son la comunicación y el aprendizaje escolar (Gómez, Romera y Ortega, 2016; Ortega, Del Rey y Casas, 2015; Romera, Gómez y García, 2016). Sin embargo, no debemos olvidar que existen otros agentes socializadores relevantes como los medios de comunicación o el grupo de iguales, sobre el cual vamos a profundizar a continuación. La asunción de innumerables tareas cotidianas impuestas por la sociedad a las personas, hacen que en la actualidad se disminuya el tiempo de contacto entre los miembros familiares. Dicho tiempo se reduce aún más en la adolescencia debido a la etapa de crisis identitaria que sufren las personas durante este periodo y el rechazo hacia cualquier figura de autoridad que puedan afectar en su realidad (Palmqvist y Santavirta, 2006). Esta situación provoca que los/las jóvenes se relacionen en nuevos entornos y con personas con las que tengan una mayor identificación respecto a su realidad e identidad, eligiendo el conformado por el grupo de pares y el grupo de amigos/as preferentemente, el cual adquiere un papel protagonista en el desarrollo social y afectivo de las personas durante la adolescencia (Zeifman y Hazan, 2008). Este grupo se constituye, en algunas ocasiones, en un contexto de soporte emocional y afectivo para aquellos/as adolescentes cuyas relaciones familiares son problemáticas (Arnett, 2008), siendo para el resto un apoyo extra en su día a día, el cual les ofrece una perspectiva diferente a la que encuentran dentro de sus hogares.

Wolf (2008) refleja que el grupo de pares está conformado por un conjunto de individuos que interactúan entre sí en un mismo ámbito y comparten categorías sociales comunes. Como consecuencia de esto, siguiendo a Martos, Molero, Barragán, Pérez, Gázquez y Simón (2016), podemos decir que el grupo de pares constituye una realidad que resulta clave en la configuración de la personalidad, específicamente en las actitudes y creencias de los/las adolescentes, debido a que en determinados momentos cuentan con un poder de persuasión más elevado que el del propio hogar.

La conformación del grupo de pares evoluciona de manera correlacional a las personas. Durante la infancia está constituido principalmente por los/las compañeros/as de clase para componerse posteriormente, tras alcanzar el/la niño/a la adolescencia y la juventud, de las personas con las que comparte actividades, intereses o un mismo estatus socioeconómico.

La socialización en el grupo de pares se inicia en las escuelas, ya que como acabamos de ver, el primer referente de iguales, normalmente, lo conforman los/las compañeros/as del aula. La labor de este grupo es fundamental como agente “formador de competencias personales y sociales” (Berra y Dueñas, 2008, p.2). No obstante, es importante tener en cuenta que los/las niños/as, dependiendo del nivel socioeconómico de la familia, durante sus primeros años de vida invierten buena parte del tiempo de ocio en las calles del barrio, en otros lugares públicos (como plazas o parques) o en otras instituciones (como iglesias, centros comerciales, etc.), donde establecen relaciones con otros grupos de pares menos amplios pero que complementan al conformado por los/las compañeros/as de clase (De Grande, 2013).

Es importante reseñar que una característica definitoria de la socialización en el grupo de pares es que es “estrecha” (Arnett, 1995), ya que los miembros se muestran restrictivos en la conformación y construcción de los mismos, seleccionando por ello a sus integrantes en función de aspectos como el género, la clase social o el grupo étnico. Esta restricción suele estar más presente en la juventud y adultez. La explicación radica en que durante la infancia y la adolescencia se aceptan y toleran ciertos desafíos a las normas impuestas y a las figuras de autoridad, mientras que cuando las personas son adultas se espera que no sólo cumplan las normas de su cultura, sino que las transmitan posteriormente a los/las niños/as y adolescentes, influyendo este deber en la elección de las personas que conforman su grupo de pares.

Otro aspecto importante que debemos tener en consideración es que el grupo de pares está presente en diferentes contextos, los cuales pueden influir en la relación que se genera entre los integrantes del grupo por las características de dicho espacio de interacción. En la etapa adolescente, considerando el aula como uno de los contextos habituales, hay que valorar que esta se convierte en un marco que puede ser de referencia positivo o negativo (Ortega y Del Rey, 1998). Para el desarrollo identitario de los y las adolescentes es fundamental sentirse aceptado y tener amigos/as dentro del aula, al ser el ámbito donde permanecen gran parte de su día. Estas interacciones positivas y el reconocimiento a su identidad permiten al/a la adolescente desarrollarse en las esferas social y emocional. De esta forma, el aula se convierte en un espacio de convivencia positivo siempre que promueva dicho desarrollo, favoreciendo una comunicación dialógica a través de la cual los/las jóvenes puedan exponer sus pensamientos y sentimientos sin sentirse juzgados. En el caso contrario, el aula se convertirá en un marco de referencia negativo cuando en ella aparezcan situaciones que promuevan la violencia

física o psicológica entre los/las iguales, generando sentimientos de rechazo, incompreensión o no aceptación por parte de sus semejantes (Berra y Dueñas, 2008).

Centrándonos en los mecanismos de socialización vinculados a los grupos de pares, Simkin y Becerra (2013) diferencian tres:

- La sincronía interaccional. Es entendida como el proceso por el que los pensamientos y modos de conducta de los/las miembros de un mismo grupo se asemejan con la interacción continua (Cairns y Cairns, 1994; Dishion, McCord y Poulin, 1999). En este sentido, Patterson, De Baryshe y Ramsey (1989) muestran que las conductas de los integrantes de un mismo grupo de pares serán reforzadas positiva o negativamente por el resto de los/las miembros, favoreciendo este hecho la homogeneidad entre los propios integrantes del grupo.
- La comparación entre los/las miembros del grupo. La propia naturaleza de las personas implica que se tienda a comparar sus habilidades y opiniones con las de los demás. Esto provoca que, dentro de un mismo grupo, las discrepancias que puedan surgir tiendan naturalmente a reducirse (Festinger, 1954). Un ejemplo de este hecho es el estudio que realizaron Boxer et al. (2005), donde se observó que el comportamiento de una persona se moldea por el grupo. Más específicamente, analizaron que el comportamiento agresivo de una persona aumentaba si el grupo era agresivo y disminuía en el caso de ser menos agresivo, por la que la incidencia del grupo de pares y tener la aprobación de los mismos es relevante a la hora de desarrollar unas conductas morales u otras.
- La influencia normativa. Se entiende como la capacidad que presentan las personas para adaptar su comportamiento a determinadas normas endogrupales con la finalidad de no ser rechazadas por el grupo o experimentar emociones negativas, como la vergüenza, al ser su comportamiento juzgado como incorrecto por el resto de miembros. Morrongiello, McArthur, Kane y Fleury (2013) sostienen que las normas que establecen los grupos de iguales afectan en la adolescencia en la toma de decisiones, debido la presión ejercida en el ámbito de la psique. Esta característica es fundamental en la adaptación del comportamiento durante la adolescencia, ya que en ella se produce la formación identitaria, siendo fundamental la aceptación del grupo. Además, en esta etapa los grupos de pares suelen presentar una estructura jerárquica en la que los miembros de mayor estatus se constituyen en las figuras más influyentes para el resto (Adler y Adler, 1998; *Dunphy, 1963; Hartup, 2005) cobrando más relevancia este hecho al implicar el

estatus beneficios sociales y materiales (Simkin y Becerra, 2013). Este hecho fue comprobado por Dijkstra, Lindenberg y Veenstra (2008) al verificar que el grado de aceptación de las conductas de acoso de unos/unas compañeros/as a otros/as, dependían del mayor o menor estatus que presentaban los/las acosadores/as en el grupo.

El grado de influencia de estos mecanismos, junto a los vínculos emocionales que se establecen a través de las relaciones o interrelaciones afectivas, constituyen la explicación de la adquisición de los procesos de aprendizaje a través del grupo de iguales. En este sentido, hay que destacar que el aprendizaje será más efectivo siempre y cuando la vinculación y las interacciones entre los miembros se enmarquen en un contexto de relaciones cálidas que ofrezca al/a la adolescente una notable seguridad interpersonal y estabilidad emocional (Martos, Molero, Barragán, Pérez-Fuentes, Gázquez y Simón, 2016). Estas relaciones, además, se constituyen en una realidad indispensable para el correcto desarrollo identitario ya que, en esta etapa evolutiva, de constante crisis interior, sentirse apoyado/a y asesorado/a por otras personas que comparten su estatus social tiene consecuencias positivas personales, como puede ser la promoción de la autoconfianza (Cowie y Fernández, 2006).

No debemos vincular el apoyo entre iguales únicamente al desarrollo de habilidades positivas del/de la adolescente como individuo. La importancia del mismo reside también en la tendencia de las personas a sentirse acompañados durante su vida y a, más concretamente, contar con una red social conformada de manera natural que no solo aporte apoyo emocional al individuo, sino que le ayude a alcanzar las diferentes metas u objetivos que a lo largo de su vida se plantee (Batson y otros, 2002).

A continuación, vamos a analizar una serie de investigaciones de diferentes ámbitos y temáticas donde, desde diferentes perspectivas, podremos ver la influencia del grupo de iguales en los/las adolescentes.

Schioppa (2013) trabaja en conocer la relevancia del grupo de iguales en los/las adolescentes, centrandó su estudio en como los/las jóvenes que forman parte de pandillas se involucran más en actos delictivos violentos que aquellos/as que dicen no pertenecer a las mismas. En concordancia con estas afirmaciones, Lacourse, Nagin, Tremblay, Vitaro y Claes (2003) muestran que miembros de las pandillas juveniles se involucran dos veces más que los que no son miembros en crímenes violentos. En esta misma línea, Aebi (2009) recoge que la mayoría de los/las jóvenes que cometen delitos lo hacen en compañía

de otros/as adolescentes. De esta forma, podemos ver como el sentimiento de pertenencia influye en nuestros actos y comportamientos.

La violencia no es la única conducta antisocial en la que influyen el grupo de iguales. Martos, Molero, Barragán, Pérez, Gázquez y Simón (2016) establecen una relación entre las habilidades sociales de los/las adolescentes y el nivel de influencia del grupo en el consumo de determinadas sustancias, dejando entrever que este grupo no sólo interviene en el desarrollo de conductas adictivas, sino que también es clave en la promoción de determinadas habilidades sociales relacionadas con conductas antisociales. En otras palabras, podemos decir que se establece una vinculación entre determinados factores relacionados con el autoconcepto social del individuo en el grupo que facilitan sus relaciones sociales con determinadas conductas puestas en práctica en grupo (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión, Luque, y Molero, 2015; Calafat et al., 2011; Fuentes et al., 2011).

También podemos observar la influencia del grupo de iguales en otros ámbitos de máxima relevancia en la vida de los/las adolescentes como son las pautas de alimentación. Arrivillaga, Salazar y Correa (2003) afirman que las creencias y prácticas alimenticias, y más concretamente la elección y el consumo de determinados tipos de alimentos, está influenciada por el grupo de pares. De esta forma, la alimentación se constituye en un elemento clave en la salud de las personas y primordial en este grupo de edad por la fase evolutiva en la que se encuentran.

Estos son algunos de los ejemplos que muestran la influencia que puede llegar a ejercer el grupo de iguales en los y las adolescentes. Todas las personas son vulnerables a la influencia de los demás, ya que es un hecho innato en el ser humano al tratarse de un animal social que necesita de las relaciones establecidas con otras personas para su bienestar y evolución individual. Así, el poder del grupo de pares reside en que todos los/las miembros aprenden los/las unos/as de los/las otros/as al sentirse identificados/as respecto a los mismos a través de las acciones, siendo un factor clave la comunicación entre ellos/ellas como elemento facilitador para la transmisión de sus propias experiencias y conocimientos. Se genera así una interdependencia positiva entre todos/as los/las integrantes basada en la solidaridad, apoyo y voluntad de mejorar el proyecto de cada uno de los miembros y la construcción de uno común (Ortega, 2002; González, Traver y García 2011).

Por todo esto, y siguiendo a Martos, Molero, Barragán, Pérez-Fuentes, Gázquez y Simón (2016), podemos decir que el grupo de pares conforma un entorno que influye en

las personas en distinto grado en función de las características personales de los/las adolescentes, pudiendo conllevar la adopción de nuevas conductas o reforzar las ya existentes en función del impacto y la importancia que el mismo juegue en durante la adolescencia. Por ello, constatamos que la influencia del grupo de iguales no decrece en la adolescencia (Delgado, Oliva y Sánchez, 2011), sino que se mantiene como una constante a tener en consideración por la presión que ejercen con sus opiniones (Berlin, Cassidy y Appleyard, 2008; Blakemore y Robbins, 2012), destacando especialmente al comienzo de la adolescencia, debido a que en esta fase el grupo de iguales gana terreno a la familia (como ya hemos comentado anteriormente) respecto a su influencia (Coleman, 2003) y perdiendo efecto al ir finalizando esta etapa (McElhaney, Allen, Stephenson y Hare, 2009; Michaelidou y Hassan, 2014).

3.7. Medios de comunicación

3.7.1. Medios de comunicación como agente socializador

Siguiendo a Bas y Pérez de Guzmán (2010), debemos tener presente que la familia, como hemos visto en apartados anteriores, es el primer lugar de socialización de los/las niños/as, ya que es en ella donde aprenden a analizar el mundo exterior que los/las rodea y a incorporar estructuras sociales necesarias para su desarrollo. Partiendo de esta realidad, estos mismos autores hacen hincapié en que la familia está influenciada a su vez por otros agentes socializadores que impactan en la forma de vivir las normas, costumbres, actitudes, etcétera. De entre estos agentes socializadores, el más influyente en el contexto de desarrollo del/de la niño/a son los medios de comunicación (Arnett, 1999). El motivo es que los *mass media* se convierten en un escaparate de experiencias y modelos ideales que influyen a toda la familia, en especial a los/las adolescentes por la etapa de conformación identitaria en la que se encuentran (Cabero, Llorente y Marín, 2010; Franco y Martínez, 2010).

La sociedad avanza a toda velocidad, al igual que lo hacen las personas. La vida de los/as adolescentes actuales es muy distinta a la que tenían los de hace una década (destacar que nos estamos refiriendo a una medida de tiempo que, históricamente hablando, es muy breve). No hace tanto, el acceso a internet era más limitado y no estaba a disposición de cualquier usuario a través de su teléfono móvil y, además, las redes sociales tampoco estaban en auge como en la actualidad. Los medios de comunicación han seguido evolucionando de manera exponencial en estos últimos años, existiendo una gran cantidad y variedad de ellos. Esta diversidad de herramientas de transmisión de información tiene una incidencia fundamental tanto en el proceso de socialización de las personas como en la conformación de la identidad en los/las niños/as y adolescentes (Poletti, 2017). Cualquier persona en la actualidad puede obtener toda la información que desee sobre una temática dando lugar a lo que Arnett (1995) denominó como socialización “amplia”, es decir, una socialización caracterizada por la libertad de acceso a cualquier información sea de la índole que sea, siendo dicho acceso uno de los motivos primordiales de la transformación de la sociedad hacia lo que actualmente conocemos. Siguiendo a Del Barrio y Ruiz (2014) esta nueva forma de socialización está cambiando la gestión del cerebro, por lo que, desde el punto de vista evolutivo, es necesario ser conscientes de la relevancia que este aspecto tiene en los/las adolescentes, en los/las “nativos tecnológicos”.

En el ámbito conceptual, además de lo que hemos visto, podemos entender la socialización como una continua investigación de intereses interdisciplinarios de aspectos de las ciencias humanas, psicológicas y sociales (Waksler, 1991). Los/las adolescentes constantemente están buscando respuesta a sus múltiples preguntas, como resultado de su proceso de desarrollo identitario, convirtiendo a los medios de comunicación en herramientas muy útiles donde encontrar variedad de modelos y propuestas, a través de los cuales pueden alcanzar sus fines (Poletti, 2015). Los procesos de socialización en los que los medios de comunicación son parte fundamental, no son exclusivos de los/las adolescentes, ya que los/las adultos/as también son ampliamente influenciados/as por este agente, resaltando algunos ámbitos de influencia como son las prácticas electorales y el consumo de bienes y servicios.

Un aspecto clave en la socialización a través de este agente es la propia exposición al mismo. Podemos dividirlos en dos grandes grupos (Pindado, 2003): por un lado, los medios audiovisuales conocidos tradicionalmente como televisión, video, cine y música, sin importarnos el formato de acceso (online o físicos); y por otro lado, los nuevos medios como internet o videojuegos. Esta distinción radica en los usos y habilidades de la población para su acceso, prestando especial interés al segundo grupo, el cual hace especial referencia al “mundo interactivo” entre personas.

Cualquier medio de comunicación es un agente socializante, aunque investigaciones como la de Téramo (2006) muestran que adquieren especial relevancia como agentes socializadores los medios audiovisuales. En la adolescencia, los modelos y las formas de relacionarse que trasladan los medios de comunicación son muy influyentes (Bryant y Zillmann 2002; Evans y Hall, 2002; Medrano y Cortés, 2007; Morgan, 2007; Witenberg, 2007). Concretamente en los últimos años podemos poner el foco en dos medios en concreto: televisión e internet. Según esta autora, estos dos medios cobran especial relevancia por su fácil acceso y disposición para los/las adolescentes, facilitándoles pautas culturales y experiencias de vida a imitar como un canal de identificación con gustos y pensamientos adolescentes. En lo que respecta a internet, debemos poner una atención especial al papel que juegan las redes sociales, donde se facilita un escenario virtual en el que las personas modifican y construyen nuevas formas de participación y relación cívica y ciudadana (Arteaga, Cortijo y Javed, 2014; Bennet, Wells y Rank, 2009; Gil de Zúñiga, Jung y Valenzuela, 2012; Loader, Vromer y Xenos, 2014; Prensky 2001).

Como hemos podido sustentar en estas líneas, nos encontramos ante un nuevo paradigma social en el que los *mass media* conforman parte fundamental del proceso de socialización al convertirse en un vehículo de comunicación sobre modelos, normas, valores, costumbres, arquetipos, etcétera, que impacta de forma directa en los/las adolescentes como consumidores principales de los mismos, determinando así en un alto grado las decisiones, elecciones y acciones que realicen. Son una realidad que no podemos obviar y que debemos considerar como elemento clave para esta etapa evolutiva de las personas.

CAPÍTULO 4. SALESIANOS

4.1. Introducción

El movimiento educativo salesiano gira en torno a la figura de Don Bosco. En sus inicios, fue capaz de concebir una propuesta educativa y pedagógica que pone a los menos afortunados (jóvenes pobres y sin hogar de su tiempo) como objetivo principal de su cometido, aunando una formación integral ciudadana (orientada sobre todo al aprendizaje de los oficios) con un enriquecimiento y desarrollo espiritual. Para ello, apuesta por un modelo formativo alejado de la represión y del temor, donde las relaciones entre los diferentes agentes (profesor/a-alumno/a y alumno/a-alumno/a) se construyan en torno al amor y el respeto para lograr una educación centrada en la persona (Zaballos, 2003). Así lo recogen Rodríguez e Iglesias (2018), al afirmar que “el sistema de Don Bosco se centra en un modelo individualizado, atendiendo a la personalidad de cada individuo y realizando invitaciones y propuestas a cada persona” (p. 128). Por lo tanto, se convierte en fundamental la figura de los agentes educativos, en especial la del/de la docente, quien debe acercarse y conocer al/a la estudiante, rompiendo la barrera que en ocasiones se genera entre ellos/as, para así conquistar el corazón del/de la discente a través de la confianza, la amistad y la cercanía. Además, apuesta por un sistema preventivo que afecta a todas las esferas de la persona, donde prevalece la reflexión sobre lo acontecido para evitar repetir malas praxis en un contexto de familiaridad, al castigo nocivo por los errores cometidos.

Se puede señalar que la originalidad de la propuesta está en educar con el corazón, sustentando este fin en tres pilares fundamentales: la razón, la religión y el amor (Braidó, 2001; Canals y Martínez, 1979; CES D. Bosco, 2006). La propuesta salesiana sigue gozando de un reconocimiento y trayectoria positiva en el ámbito académico por los valores sobre los que se construye y la forma de ver tanto la vida como la educación, convirtiéndose en una opción formativa creyente con impacto e influencia tanto en el campo social como en el alumnado adolescente que en ella se forma.

Iniciaremos el capítulo trabajando sobre la figura de Don Bosco, recorriendo los principales hitos de su vida, aquellos rasgos más definitorios de su personalidad y que nos permitirán entender el sentido de su obra, así como un espacio para conocer la producción escrita que nos legó y que le permitió difundir sus principios educativos y religiosos. No podemos olvidar la connotación religiosa y espiritual de la obra de Don Bosco, conociendo en el segundo apartado el fin evangelizador de su propuesta

pedagógica y aquellos rasgos espirituales en los que todo/a discente salesiano se formará. Continuaremos con un espacio para la axiología, donde conoceremos los valores que definen el eje de la pedagogía salesiana y que siguen vigentes en la actualidad, como son la libertad, la ciudadanía crítica, la solidaridad o la interculturalidad. Junto con los valores, analizaremos en el siguiente apartado los principios que rigen el modelo, profundizando en su propuesta educativa (destacan aspectos como el papel del alumnado como centro del aprendizaje, la relación bidireccional educación-religión o la personalización de las relaciones educativas entre docentes y discentes), conociendo los entresijos del Sistema preventivo de Don Bosco (apostando por la prevención como forma de trabajo para anticiparse a los errores/dificultades/problemas) o la apuesta por la creación de escuelas profesionales (el fin era apostar por una formación integral ligada al oficio). Terminaremos con los aspectos más relevantes respecto a la implementación del modelo salesiano, dedicando una atención especial a la figura del/de la docente dentro del modelo pedagógico de Don Bosco por su papel para con el alumnado, así como el rol que juegan las familias en la concepción de esta propuesta educativa.

4.2. Origen del movimiento salesiano: la figura de Don Bosco

En toda historia de éxito, como es el caso de las escuelas salesianas, no podemos quedarnos únicamente con el modelo pedagógico, su propuesta educativa o los valores que la definen. Partir solo de las consignas nos conlleva a un reduccionismo en el que perdemos de vista al factor más importante en todo avance: la aportación del ser humano. En este sentido, hablar del modelo salesiano de educación va vinculado a la figura de Don Bosco, quien fue reflejo y consecuencia de autores como Platón, Aristóteles o Santo Tomás de Aquino (Rodríguez e Iglesias, 2018). Su vida, personalidad, experiencias y contexto marcaron su forma de ser y también la impronta de su sueño educativo-evangelizador (Escalante, 2014), aspecto que consideraba un binomio inseparable (Cattáneo, 2007).

Iniciaremos este apartado haciendo un recorrido por la biografía de Don Bosco, pasando por un análisis de las características de su personalidad y por la importancia y el recorrido que sus publicaciones tuvieron para su fin: educar desde el corazón a los/las jóvenes para lograr que fueran buenos/as ciudadanos/as y honrados/as cristianos/as.

4.2.1. Vida de Don Bosco

Don Bosco, cuyo nombre completo es Juan Melchor Bosco nació en Murialdo el 16 de agosto de 1815, en un caserío propiedad de la familia Biglione. Hijo de Francisco Bosco (quien falleció a los 34 años de edad cuando Juan solo tenía 2 años) y Margarita Occhiena, quien se encargó de criar a sus tres hijos tras enviudar, inculcándoles consignas como el amor al trabajo, la obediencia, el esfuerzo personal, la religión y la consiguiente devoción a la Virgen. La importancia de Dios en la vida de Don Bosco, mediada por la fuerte creencia de su madre Margarita que le inculcó su amor y fe por la religión, influye en su mentalidad y en la forma en la que concibe la vida. Además, Don Bosco estuvo influido por su tiempo y contexto histórico, como todo ser humano. La ambivalencia entre tradición (sustentada en la cultura, la formación inicial y la mentalidad propia de la zona del Piamonte italiano en la que creció) y modernidad (su inteligencia, el análisis que hace de las necesidades que acucian a sus iguales y las autoexigencias que puso a sus proyectos y obras) no le impide ser un hombre libre que revoluciona la forma de ver la espiritualidad y la vida de su época (Albuquerque, 2013). A modo de síntesis y siguiendo a Estévez (2013), incluimos a continuación una tabla (véase Tabla 4) que recoge los principales sucesos de la vida de Don Bosco, dividiendo los mismos respecto a la fecha de su ordenación y el inicio de su sacerdocio.

Tabla 4

Principales fechas y eventos acaecidos en la vida de Don Bosco

ANTES DE ORDENARSE SACERDOTE	
FECHA	SUCESO
1815	- Nace Don Bosco (16 de agosto)
1824	- Tiene “sueño de los nueve años”, un sueño profético que marcará su modo de vivir y de pensar.
1826	- Crea un oratorio festivo con sus vecinos
1831-1835	- Funda la Sociedad de la Alegría (centrada en la lectura y realización de pasatiempos que reporten alegría y alejen la tristeza)
1835-1841	- Realiza estudios de teología en el seminario Chieri.
TRAS ORDENARSE SACERDOTE	
FECHA	SUCESO
1841	- Termina los estudios de Teología (18 de mayo) - Ordenación sacerdote (5 de junio) - Ingreso colegio Eclesiástico de Turín, dirigido por D.Guala y D.Cafasso (3 de noviembre) - Inicia el 1º oratorio (8 de diciembre)
1845	- Funda las escuelas nocturnas. El oratorio es itinerante.
1846	- Comienza a escribir el reglamento del Oratorio (diciembre)
1851	- Investidura clerical (2 de febrero)
1853	- Publica las Lecturas Católicas
1854	- Se inicia la sociedad salesiana para asegurar la estabilidad en el futuro de sus obras y de su espíritu (26 de enero)
1859	- Nace oficialmente la Sociedad Salesiana (18 de diciembre)
1860	- Los salesianos firman las constituciones y las envían para su aprobación por Monseñor Fransoni (11 de junio)
1869	- El pontificado aprueba la Sociedad Salesiana (1 de marzo)
1874	- Aprobación definitiva de las constituciones salesianas (3 de abril)
1876	- Se aprueba la Unión de Cooperadores Salesianos (9 de mayo)
1877	- Primer número del Boletín Salesiano (10 de agosto)
1881	- Fundación primera casa salesiana en España, en Utrera (22 de enero)
1887	- Don Bosco recibe la extremaunción (24 de diciembre)
1888	- Muere Don Bosco a los 72 años de edad (31 de enero)
TRAS SU FALLECIMIENTO	
FECHA	SUCESO
1929	- Beatificación de Don Bosco (2 de junio)
1934	- Santificación de Don Bosco (1 de abril)

Fuente: Estévez (2013, pp.92-94)

Sirva esta pequeña biografía para situar los hitos más importantes en la vida de Don Bosco, con el propósito de entender mejor las circunstancias vitales que rodearon su vida e influyeron en su personalidad y obra, sin obviar que, como expresa Izcue (2013), “las múltiples facetas de la vida y obra de Don Bosco tienen que ver con la sabiduría del corazón” (p.9).

4.2.2. Personalidad de Don Bosco

La identidad, como vimos con anterioridad, se construye y reconstruye como fruto de las interacciones con la realidad, influyendo nuestro contexto y las personas que intervengan en el mismo. La personalidad y experiencias vividas determinan no solo

nuestras formas de proceder, sino también de pensar e interpretar el mundo, y en esa faceta son muy importantes los referentes que tengamos.

Como en todo proceso madurativo, Don Bosco también tuvo un guía, maestro, ejemplo a imitar, modelo de vida, etcétera. San José Cafasso, fue el director espiritual de Don Bosco en el Convictorio. Durante su estancia y aprendizaje en el mismo, Don Cafasso se convierte en el padre bueno y guía seguro (Alburquerque, 2013), que Don Bosco precisaba para alcanzar la madurez humana (la falta de su padre desde bien joven le hizo adolecer de una figura paterna de referencia), teológica (complementa las carencias que pudiera tener tras su paso por el seminario), vocacional (encuentra en los/las jóvenes y la dedicación a su educación, progreso y felicidad el sentido de su obra) y espiritual (se acerca a los postulados de San Francisco de Sales, con un claro amor hacia Dios y una predisposición decidida al ejercicio de la caridad pastoral). Tuvo un rol determinante, marcándole de forma profunda en sus convicciones, valores, comportamientos y espíritu crítico. La obra de Don Bosco no se puede comprender si centramos la mirada solo en la propuesta y dejamos atrás la persona que cree, siente y vive la misma.

Se hace preciso, por tanto, conocer algunos rasgos identitarios de Don Bosco para poder comprender el sentido de su propuesta pedagógica. Partimos de la concepción de que todo aquello que visionamos, construimos y en lo que ponemos nuestro esfuerzo y dedicación, está impregnado de nuestra esencia y ser, siendo preciso conocer este vínculo entre cómo era Don Bosco y los ejes y pilares de su sistema. Siguiendo a Arenal (2009), destacamos algunos de los rasgos más significativos:

- **Realismo:** Don Bosco se caracterizaba por ser una persona con los pies en la tierra, capaz de analizar su contexto y los elementos que lo configuraban, para así poder adaptarse a las nuevas realidades y exigencias que se sucedieran. No intenta anclarse al pasado ni a su zona de confort, asume el dinamismo de la realidad y acepta que hay aspectos que escapan de su control y otros sobre los que construir nuevas propuestas que le permitan lograr un bien mayor.
- **Independencia política:** se aleja de doctrinas y teorías políticas que definieran marcos de actuación estancos. La obra de Don Bosco, la finalidad religiosa y espiritual de la misma le alejaba y mantenía al margen de cualquier opción política (Núñez, 2013). Por su parte, el único foco y propósito que lo guía es el bienestar de los/las jóvenes, tanto personal como de cubrir las necesidades básicas de los mismos, convirtiéndose en el criterio a partir del cual toma sus decisiones.

- Prudencia: la moderación le permite gestionar y regular sus comportamientos y decisiones, donde aúna aspectos como “dulzura y firmeza, idealismo y realismo, cálculo humano y confianza en Dios, espera paciente e impulso hacia delante, diplomacia y franqueza” (Arenal, 2009, p. 31). De este modo, logra equilibrar lo abstracto del mundo de las ideas con lo concreto en la ejecución de las mismas.
- Sacrificio: los obstáculos y barreras que podría detener a cualquier otra persona son superados por Don Bosco por su tenacidad, esfuerzo y dedicación. Supo adaptarse a la realidad de los/las jóvenes para poder estar cercanos a ellos/as y ayudarles en lo que necesitarán. Para ello debió de crecer en paciencia, humildad y ternura (Cavaglia, 2013), elementos que tuvo que hacer plausibles ante sus adversarios. No obstante, dejó evidencias de su cansancio, dolencias y molestias en los ámbitos de salud o desgaste moral que, sin embargo, no le impidieron hasta su último suspiro seguir llevando a cabo su labor social, pedagógica y evangelizadora.

4.2.3. Publicaciones de Don Bosco

Aunque Don Bosco fue claramente más práctico que teórico (Escalante, 2014), su aportación a la educación no está carente de fundamentos teóricos (Nanni, 2013). Preocupado por la formación de base de los jóvenes, junto con sus aptitudes para la pluma, Don Bosco se convierte también en un escritor y editor con un amplio abanico de publicaciones, aportando reflexiones de validez pedagógica. Arenal (2009), recoge tanto la producción literaria como editorial de Don Bosco a lo largo de su vida (véase la Tabla 5), donde se recogen sus principales aportaciones.

Como recoge Valiente (2013), el único fin de la actividad de escritor y editor de Don Bosco era la salvación de las almas, realizando los textos una función educadora y evangelizadora para los/las jóvenes en su función de apóstol a través de la palabra escrita (Lenti, 2011). Es el deseo de que su mensaje llegue a todos los/las jóvenes más allá de las instituciones vinculadas a su labor, lo que le convierte en un comunicador activo durante su vida. Su obra incidió en la realidad educativa y social tanto en Italia como en otras naciones de Europa y Sudamérica, de la segunda mitad del siglo XIX (Núñez, 2013).

Tabla 5

Principales escritos y labor editorial de Don Bosco

Categorías	Obras
Apologéticos	Historia Sagrada (15 ediciones) Historia Eclesiástica (10 ediciones) Vida de los papas (14 ediciones)
Educación	El Sistema Métrico (7 ediciones) Historia de Italia (18 ediciones)
Religión	El joven instruido (118 ediciones) El cristiano instruido (5 ediciones)
Lecturas Católicas (se han contabilizado 1174 escritos impresos). Labor editorial.	Lecturas católicas (10 mil ejemplares al mes) Biblioteca para la Juventud Trozos de autores latinos (41 volúmenes) Colección de autores latinos cristianos Boletín salesiano Biblioteca de Lecturas Ascéticas (36 volúmenes) Lecturas Dramáticas (46 volúmenes) Biblioteca del obrero (16 volúmenes)

Fuente: elaboración propia a partir de Arenal (2009)

4.3. La realidad religiosa en la propuesta educativa de Don Bosco

La influencia religiosa de Don Bosco también se traduce en su interés y esfuerzo por evangelizar y lograr que el mensaje de Dios y la salvación lleguen a todos los/las cristianos/as, tal y como queda expresado por Albuquerque (2013): “Don Bosco está convencido de la llamada universal a la santidad de todos los cristianos; y él propone a todos un horizonte de vida santa y feliz” (p. 49). Su profunda creencia se traduce, entre otros aspectos, en el convencimiento de que su obra y proyecto cumplía con el diseño del altísimo, era fruto de la Divina Providencia (Núñez, 2013). En este sentido, su trabajo educativo-espiritual y dedicación especial a los/las jóvenes, se sostiene en su deseo y convicción de salvación para estos (Buccellato, 2008), siendo el motor que da sentido a su sacerdocio y su vida. Es un propósito que no considera en excesivo difícil si logran dejar que Dios y su mensaje, junto con los ejemplos de otros/otras jóvenes que han alcanzado la santidad como Santo Domingo Savio (el aprendizaje por imitación facilita la comprensión de las actitudes y formas de actuar ante las diferentes vicisitudes a las que la vida les expuso), impregnen sus corazones y den sentido a sus vidas. Como decía el propio Don Bosco (2012), hay que recordar que “la religión verdadera no consiste solo en palabras; hay que ir a las obras” (p.52). Los aspectos principales del modelo de salvación para los/las jóvenes cristianos/as quedan enumerados, según Albuquerque (2013), a continuación:

Huida del pecado, cuidadosa selección de los/las amigos/as, obediencia y cumplimiento del propio deber, pureza, alegría, apostolado entre lo/las compañeros/as, amor a la oración, devoción mariana y eucarística, frecuencia de la confesión y comunión y, finalmente, la preparación para la muerte (p. 50).

Es importante reseñar los fines que la Sociedad Salesiana había fijado en sus constituciones, entre los que destacan (Graciliano, 2013, p. 156):

- Hacer cualquier obra de caridad espiritual o material en favor de los/las jóvenes, especialmente los pobres.
- Recoger jóvenes pobres y abandonados/as para instruirlos en la religión cristiana.
- Abrir casas en las cuales se dé alojamiento, alimento, vestido y formación a los/las jóvenes más necesitados/as, enseñándoles un oficio con el que puedan ganarse la vida.

- Tratar de combatir la impiedad y la herejía, que de tantas maneras intentan de insinuarse entre los/las simples e ignorantes.

El componente religioso es fundamental en la propuesta pedagógica de Don Bosco, donde las creencias y el respeto y cumplimiento de los valores y reglas que definen al cristianismo son el punto de partida del resto de acciones. Y es que, en la educación, siguiendo a Cavaglià (2013), “reside la esperanza de un futuro más humano” (p. 97). Como institución educativa católica, la escuela salesiana trabaja en promover la formación integral del alumnado (Cattáneo, 2007), teniendo como base la concepción cristiana de la persona, la vida y el mundo (Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 2008). Este factor es determinante, pues el deseo de que todo educando pueda convertirse en su mejor versión mediante la evolución y desarrollo que se logra en los procesos de enseñanza-aprendizaje va a estar mediatizado por el espíritu cristiano y la concepción de la realidad a partir de los evangelios, las doctrinas y el credo de dicha corriente religiosa. De este modo, la formación espiritual será el eje en la construcción y crecimiento humano de los/las educandos/as, teniendo siempre presente el itinerario de la fe y a evangelización. En la promoción y desarrollo de la dimensión religiosa, el Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil (2008) destaca las acciones que se realizan de manera continua en los centros vinculados a la figura de Don Bosco, entre las que se recogen las siguientes:

- Una educación en valores y actitudes que desarrollen la disponibilidad a la fe y la apertura a Dios, dirigiendo estos procesos a destacar los bienes que para la persona conlleva esta aceptación y elección espiritual en sus vidas.
- Una formación religiosa sistemática y crítica, con una finalidad, estructura y organización clara, que tiene como fin tanto el desarrollo espiritual en el campo cognitivo como el personal, calando en los corazones el mensaje de la fe.
- Una actitud de respeto, diálogo y apertura en la esfera interreligiosa, apostando por el ecumenismo y el diálogo como vía de encuentro, donde la diferencia no es un factor diferenciador sino enriquecedor para la convivencia y el desarrollo de la humanidad.

Los fines que pretende lograr Don Bosco con la Sociedad Salesiana vinculan educación y religión en una simbiosis que retroalimenta ambas realidades de manera positiva. Se hace preciso considerar algunos elementos básicos del modelo a través del

análisis de diferentes investigadores en la materia (Alburquerque, 2013; Arenal, 2009; Baeza, 2013; Braido, 1993; Cavaglià, 2013; Cian, 2004; Garzón, 2013; Giraud, 2012; Graciliano, 2013; López, 2015; Nanni, 2013; Rojano, 2013; Salazar, 2013):

- Buenos/as ciudadanos/as y honestos/as cristianos/as: la formación del carácter, junto con la vocación espiritual, constituye los pilares para una formación holística de la personalidad, cuyo fin es lograr ciudadanos/as solidarios/as y competentes. Para Don Bosco, siguiendo a Cavaglià (2013), la educación es el arte de formar personas como cristianas y ciudadanas. La idea de buenos/as ciudadanos/as va ligada a la defensa de los derechos fundamentales que todo ser humano debe poder disfrutar. Para formar buenos/as ciudadanos/as y honestos/as cristianos/as, Baeza (2013) señala unas exigencias que toda institución salesiana debe cumplir respecto al acompañamiento y a la animación:

Estimular para que, en su interior, los/las jóvenes desarrollen todos sus recursos humanos y hagan aflorar sus aspiraciones más profundas hasta anhelar la trascendencia; orientar al Encuentro con Cristo Jesús, el hombre perfecto, que es ejemplo a seguir en todo momento; acompañar pedagógicamente para que maduren en responsabilidad, pertenencia social y eclesial; ser espacio para el descubrimiento de la propia vocación, como compromiso de transformación del mundo según el proyecto de Dios (p. 219).

- Tres eses de Don Bosco (Salud, Sabiduría y Santidad): Elementos que deben estar presentes en el día a día de cada alumno/a de forma constante.
- Alegría, estudio y piedad: se valora el esfuerzo y la dedicación, el trabajo duro no es algo de lo que rehuir y enfrentarlo con una disposición positiva nos aporta beneficios en la esfera mental durante su realización y también nos permite disfrutar del éxito de su consecución, además de afrontar cualquier realidad con una sonrisa. Estar alegres va ligado a una valoración entusiasta de la vida, utilizando para ellos canales que vayan en línea con ese deseo (juegos, charlas amenas, bromas, etc.).
- Razón, religión y amorevolezza: el amor se convierte en motor de la relación educativa, donde la confianza y el esfuerzo común dirigido hacia un mismo fin se debe sustentar en este elemento. La clave es dirigir la relación educativa hacia la orientación fraternal y paternal (tanto alumno/a como docente debemos amar lo que hacemos y compartir la realidad conjunta). Para ello, la razón debe ser la pieza que simplifique las interacciones, sustentando estas en el sentido común. Se trata

de guiar mediante ideas y verdades evitando entrar en la sugestión o presión sentimental. Para ello, se pondrá el foco en generar convicciones firmes y en la valoración positiva de la vida y las personas. Todo se resume en educar de corazón a corazón sin apartarnos de la elocuencia y la lógica, ya que una vez conquistado el cariño y respeto del alumnado se puede ejercer sobre el mismo una gran influencia positiva. “Si el educador no consigue ganar el corazón del joven, su obra es nula” (Arenal, 2009, p. 60).

- Ambiente educativo familiar: el espíritu de las instituciones salesianas nace con el deseo de aproximarse a un ambiente familiar donde el ejemplo, el clima de las relaciones y la amorevolezza, “el amor exteriorizado en palabras, en hechos y hasta en la expresión de los ojos y la cara “(Arenal, 2009, p. 56), sea una realidad. Como manifiesta Turriago (2014), “sin el amor no hay confianza, sin la confianza no puede haber educación” (p.122). De ahí que ponga el foco de su intervención pedagógica en la familia, la escuela, el juego y la iglesia (Delgado, 2005).

4.3.1. Propuesta espiritual de Don Bosco en el ámbito educativo

Se hace preciso también identificar los rasgos de la propuesta espiritual de Don Bosco en el ámbito educativo. No olvidemos que su pedagogía partía de educar teniendo la religión como pilar sobre la que construir, como hemos venido apreciando a lo largo de este apartado. Para ello, siguiendo a Albuerquerque (2013), recogemos a continuación los aspectos claves:

- Una espiritualidad humanista. Pone el foco en las personas, creyendo en sus capacidades y en la grandeza del ser humano sin caer en una concepción ingenua. Se basa en una relación bidireccional de confianza entre el/la educador/a y el/la joven, sustentada en la convicción sobre la dignidad humana como elemento que nos iguala a todos, fruto de ser creados a imagen y semejanza de Dios.
- Piedad sencilla. Vinculados al ejercicio y práctica de la fe cristiana, don Bosco no apostaba por una espiritualidad para élites o grupos especializados, pero exigía unos elementos mínimos para evitar una fe carente de sentido.
- Espiritualidad práctica. Don Bosco no contempla una espiritualidad pasiva, sino que, apuesta por procesos activos de construcción en los campos personal, social y religioso, aderezados con una actitud alegre ante lo que Dios depara para la vida.

- Vivir siempre alegres. Entender la alegría como forma de vida, como actitud natural ante la realidad, necesaria como el aire para las personas, cuya fuente se sitúa en Dios es parte también importante del legado de Don Bosco. Se trata de un sentir que le llevó a fundar la Sociedad de la Alegría en sus años de juventud y que mantiene como lema de vida personal para sí mismo y todos los/las jóvenes de los que se rodea.
- Ascesis interior. El estilo de vida austero y de renuncia es camino para el desarrollo y perfección moral y espiritual, siempre y cuando no conllevará riesgos para la salud. Se trata de una “ascesis orientada bajo el signo de la moderación, razonada y motivada (Alburquerque, 2013, p.56). En ella, los dos factores por excelencia son el trabajo (entendiendo el esfuerzo dedicado al mismo como proyecto apostólico) y la templanza (dominio de cualquier instinto/inclinación egoísta).

4.4. Valores de la pedagogía salesiana

En toda institución, como en este caso la sociedad salesiana, definir la misión y visión de la misma se convierte en un ejercicio de autoconocimiento para poder definir los principios, preceptos y normas que van a dar sentido a las acciones que desde ella se desarrollen. Ambos aspectos han sido recogidos por el Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil (2008).

- Misión: se centra en ser una escuela: católica abierta a todos, en especial a los más pobres; constituida en torno a los valores de los evangelios; fiel a la labor confiada por Dios a la comunidad eclesial; abierta al diálogo multicultural y multirreligioso; capacitada para dar una formación integral al alumnado; como servicio a la sociedad para su mejora.
- Visión: se entiende a la escuela salesiana como un lugar y ambiente donde: se comparte una perspectiva aunada sobre la vida y la educación; se adopta el estilo preventivo de Don Bosco; se apuesta por un ambiente educativo positivo y creativo; y se colabora por construir un contexto abierto y solidario más allá de las fronteras y diferencias.

Partiendo de estos dos elementos definitorios y tras haber recogido en la primera parte del marco teórico el significado de los valores y su impacto, tanto en la esfera de interpretación de la realidad como en la conformación de la identidad y el sistema personal de valores de cada sujeto, se hace preciso poder discernir cuáles son los valores que conforman el espíritu de la propuesta salesiana. Don Bosco quería, siguiendo a Arenal (2009), impregnar a sus jóvenes de confianza en sus propias posibilidades, con el fin de ayudarles a eliminar barreras y obstáculos que generaran en el ámbito personal y les impidieran alcanzar sus metas, con el fin de alcanzar una mayor calidad de vida; que vivenciarán la diversidad como un factor enriquecedor y no discriminador, donde siempre pudieran aprender y crecer gracias al conocimiento de otras realidades; dotar de calidad las relaciones e interacciones educativas que se producen entre los diferentes agentes (alumnado, docentes y familias), con el fin de dirigirse todos en una misma dirección; priorizar la atención siempre sobre los más desfavorecidos, con un espíritu de bien comunitario y equidad entre todos los seres humanos; ser positivos con independencia de la realidad, siendo capaz de tener una actitud alegre, festiva y de gratitud pese a las posibles dificultades existentes; evitar caer en el conformismo y la indiferencia, estando siempre dispuestos a reinventarnos para adaptarnos a las transformaciones de la realidad,

siendo creativos en dicho proceso; y amar lo que hacemos, logrando que el trabajo sea un contexto en el que disfrutemos sin descuidar la responsabilidad.

Para alcanzar el objetivo de la formación con fines bosquianos, existen una serie de desafíos perennes en la realidad, ya que se trata de una propuesta que siempre está abierta a la necesidad de adaptación a los nuevos tiempos y necesidades que surjan. Estos tres desafíos, según Baeza (2013), se centran en:

- Formar personas para la libertad: es clave que los/las jóvenes adquieran dominio de autocontrol y autodisciplina en un contexto donde la libertad deja a las decisiones individuales de cada uno el ir escribiendo su camino. En este sentido, es muy importante la visión salesiana de bien común, luchando porque la libertad sea una realidad para todos los seres humanos y no algo solo al alcance de un sector poblacional.
- Formar para la ciudadanía activa, reflexiva y crítica: se parte de la hipótesis que la educación de la sociedad es directamente proporcional a una mejor ciudadanía y calidad de un país (González, 2017). Además, la realidad sociocultural es un elemento dinámico que precisa de la constante transformación y adaptación por parte de los sujetos, siendo el pensamiento y reflexión crítica el eje sobre el que construir en pos de un bien mayor para todos.
- Formar para la solidaridad y la interculturalidad: en un contexto multicultural como el actual, donde la pobreza y la desigualdad es una constante (Gramigna, 2019), apostar por el enriquecimiento mutuo entre culturas y por ser solidarios con todos aquellos que están en condiciones más deficitarias con el fin de lograr una mayor igualdad social, se convierte en un requisito para todo buen ciudadano, de ahí que sea parte de los fines salesianos.

Tras analizar los desafíos de la formación salesiana, queremos recoger un extracto de la carta de identidad de la escuela/formación profesional salesiana en Europa (Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 2008), donde se recogen los valores propios de la propuesta salesiana:

Somos educadores y educadoras padres y jóvenes comprometidos en el desarrollo de los valores propios de nuestro patrimonio educativo: a) la apertura a Dios como fuente de verdadera humanización de la persona y de la comunidad; b) la acogida incondicional de la persona, el apoyo positivo y el acompañamiento en la construcción de un proyecto de vida más humano; c) la confianza en los

jóvenes que son el corazón del proyecto educativo salesiano y los protagonistas de su futuro; d) el respeto de la vida como don recibido y como fuente de compromiso y de responsabilidad; e) la personalización de las relaciones con una atención particular a la diversidad de cada persona y de cada cultura; f) la construcción de un mundo más solidario, justo y pacífico mediante una acción decidida frente a todas las pobrezas, el diálogo intercultural y la ciudadanía responsable; g) el trabajo como fuente de educación, de realización personal, de convivencia y de mejora permanente de la calidad de vida (p.34).

Como se puede observar, es una definición de la misión y visión que como institución educativa tiene la obra salesiana en Europa. Su foco siempre se sitúa en el desarrollo del alumnado, el auténtico protagonista del proceso, sustentando en una apuesta por valores que favorezcan el desarrollo de personas en las que la fe, el compañerismo, la humanidad, el trato cercano, el esfuerzo o la justicia estén presentes en pos de construir un contexto sociocultural más tolerante, libre y fraternal. Todos estos aspectos conforman el enfoque/perspectiva educativa salesiana, la cual pasamos a conocer en mayor profundidad.

4.5. Definiendo una forma de educar: los principios del modelo

El propósito de este apartado es realizar una aproximación al modelo educativo y la propuesta pedagógica de Don Bosco con el fin de conocer los pilares que constituyen la escuela salesiana, acercándonos a la visión integral del proceso educativo desde una perspectiva global y humana respecto a las personas y a la vida. Y es que “hoy, como ayer, hablar de Don Bosco es hablar de educación” (Escalante, 2014, p. 54). Por ello, el eje de su propuesta gira en torno al ejemplo de la doctrina evangelizadora y a la visión pedagógica humanista de San Francisco de Sales (origen de la denominación de la congregación salesiana fundada por Don Bosco), aspectos que le llevaron a tener una profunda fe en la bondad y la paternidad misericordiosa de Dios (Nanni, 2013). Como sostiene Carazzone (2013), “la educación salesiana tiene que ser una educación humanizante, una educación en valores, promotora y creadora de ciudadanía responsable, capaz de promover cambios sociales” (p. 186). En el modelo educativo salesiano se apuesta decididamente por un desarrollo personal desde lo sencillo y cotidiano, aspirando a un proyecto de santificación de cada persona a través de la amabilidad y la alegría (Estévez, 2013), siendo el cariño el factor determinante en la relación docente-alumno/a. Esta misma idea es recogida por Arenal (2009).

En toda casa salesiana se educa con el corazón de Don Bosco, es decir, con una caridad que sabe hacerse amar, con una renovada presencia entre los jóvenes, hecha de cercanía afectiva y efectiva, de participación, de acompañamiento, de animación, de testimonio, de propuesta vocacional, con el estilo de la asistencia salesiana (pp.64-65).

Se trata de una propuesta vivencial, abierta a los nuevos retos e intereses de los/las jóvenes. Este hecho nos lleva a entender que la propuesta educativa y pedagógica de Don Bosco estaba construida sobre una doble perspectiva: por un lado, apostaba por valores con visión de futuro ligados a los logros que pretendía alcanzar con su propuesta; y por otro lado, existían elementos concretos vinculados al contexto de su época y las situaciones que se vivían, lo que dificulta que se trasladen sin más al momento actual, siendo preciso una adaptación a la realidad sociocultural del momento presente. Por tanto, nos encontramos ante una pedagogía dinámica, por lo que su aplicación conllevará la interpretación de las diferentes consignas y experiencias que se vayan generando, obligando a una constante reinención en pos de un bien comunitario mayor (Izcue, 2013). La pedagogía salesiana tiene como responsabilidad inicial el educar a la persona,

para posteriormente centrarse en la perspectiva ciudadana y profesional. Un modelo que, como recoge Arenal (2009):

Trata de descubrir y potenciar las capacidades físicas, afectivas e intelectuales de cada joven; desarrollar su dimensión socio-política para encontrar el sentido de la vida, en el servicio y compromiso personal y social en la comunidad humana en que vive; y desarrollar su sentido ético y trascendente sobre la humanidad, la vida, la historia y el mundo (p.73).

En estas palabras se recoge el interés por la educación como profesión que conlleva el servicio a los demás, especialmente a los/las jóvenes, el cual quedó reflejado desde sus inicios y a lo largo de toda la trayectoria vital de Don Bosco con la fundación de la sociedad salesiana. Es importante reseñar que esta propuesta no fue fruto de un experimento aplicado a muchachos con grandes dotes intelectuales o de clases privilegiadas, sino que, por el contrario, se trata de un modelo orientado hacia una juventud sin recursos ni esperanzas y carente, en muchos casos, de disciplina, moral y conocimientos elementales. Como podemos observar, Don Bosco no fue un pedagogo al uso. El principal motivo es que, como expone Casotti, (1960, citado por Arenal, 2009), esta ciencia conlleva un trabajo tanto en el campo teórico (desarrollo teórico integral de los presupuestos educativos) como de aplicación práctica. Sin embargo, a través de los principios fundamentales puestos en práctica en las comunidades salesianas (los cuales sustentan su propuesta), permite desde la educación teorizar dicho modelo de forma crítica y con evidencias que le den soporte y argumento científico. Además, tenemos la extensa obra que, tanto de autor como de editor, nos legó durante su vida. Se trata por tanto de un estilo educativo que aporta una identidad específica a sus egresados, de ahí el interés por conocer los valores que constituyen la pedagogía salesiana y ver cómo influyen en la construcción identitaria del alumnado de sus centros.

4.5.1. Propuesta educativa salesiana

Pasamos a conocer algunos aspectos definatorios de la propuesta educativa bosquiana. Como hemos comentado, el modelo propuesto tiene un marcado carácter axiológico al igual que las premisas cristianas que lo impregnan, aspecto que influye en el desarrollo integral del alumnado. Sobre el protagonista del aprendizaje, la pedagogía salesiana hace hincapié en el papel que la escuela puede realizar con el alumnado (Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 2008), ayudándoles a descubrir y potenciar sus

capacidades a la par que reconoce/asume sus dificultades; a formar su juicio crítico y un sentido ético de la realidad, partiendo del modelo de Jesucristo como escuela católica; a desarrollar su dimensión socio-política, favoreciendo así un mayor compromiso con la moral comunitaria del contexto al que pertenece; a entender la vida con un talante vocacional y de servicio a la sociedad, siempre en la búsqueda de mejorar nuestra realidad y la de los demás. Todos estos factores se adaptan a las características personales y a la etapa de desarrollo del discente, trabajando así en un proceso educativo personalizado. Para poder ahondar y comprender mejor la propuesta educativa de Don Bosco, diferentes fuentes (Arenal, 2009 y Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 2008), recogen los principios fundamentales y criterios de actuación sobre los que se sustenta el modelo salesiano:

- Es popular, libre y abierta a todas las clases sociales (dando prioridad a los más necesitados) y apuesta por la promoción del grupo escolar a la selección de las élites estudiantiles. De este modo se prioriza el factor humano, la persona y su desarrollo, alejándose de cualquier factor segregador para lograr una equidad e igualdad real.
- Sitúa al/a la alumno/a en el centro del hecho educativo: parte de su identidad (construida a partir de su individualidad e historia personal) y le ayuda a evolucionar y desarrollarse con diferentes propuestas pedagógicas.
- Relación bidireccional educación-religión: educa evangelizando y evangeliza a través de la educación (Baeza, 2013). Los dogmas que dan base al cristianismo dan sustento al proceso de aprender a vivir y adquirir conocimiento.
- Se concibe como familia educadora, formando un hogar para los/las jóvenes que asisten a los centros salesianos. El ambiente (clima y cultura escolar) son elementos claves para un correcto y enriquecedor desarrollo, por lo que la confianza, la cercanía y el afecto deben impregnar la realidad y el contexto.
- Personalización de las relaciones educativas, donde el docente es guía y acompañante cercano. La relación es cercana y sincera, teniendo a la empatía como instrumento para conocer y ver la realidad desde la mirada del alumno y así poder ajustar nuestra actuación docente a las necesidades que detectemos.
- Profesionalizar en función de la oferta-demanda: priorizar los planes de estudios con las necesidades del contexto donde está inserto el centro. Es clave partir de la

realidad y ser conscientes del desarrollo del lugar en el que vivimos para apostar por profesiones con posibilidades laborales reales.

- Escuelas abiertas: vínculos con el entorno y sus agentes para promocionar acciones comunitarias. La institución salesiana cree en el bien comunitario y solo con una participación real y plural se puede conseguir una convivencia intercultural positiva.
- Solidaridad hacia el desfavorecido: coopera con entidades e instituciones para favorecer la adquisición de una vida digna y de calidad de las personas necesitadas.
- Participación real y responsable de los diferentes agentes de la comunidad educativa. Las familias no son elementos externos a la realidad didáctica salesiana, sino que se convierte en un factor clave para cooperar en el proceso formativo del alumnado.

Como se observa, estamos ante un modelo de formación holística con un carácter religioso, en el que se apuesta por una educación que favorezca el desarrollo y la evolución de sus protagonistas, donde las relaciones entre docentes y alumnado se nutren y construyen sobre el afecto, siendo un elemento diferenciador en su momento y que, en la actualidad, sigue vigente al ir otorgando mayor peso al componente emocional. Esa opción ante los jóvenes llevó a Don Bosco a apostar por un sistema que dejará a un lado el castigo como elemento represor y optando por la prevención ante comportamientos, actitudes o hábitos negativos, tal como veremos a continuación.

4.5.2. El sistema preventivo de Don Bosco

En el ámbito pedagógico, el sistema preventivo que propuso Don Bosco tuvo trascendencia en contraposición al sistema represivo que era habitual (Rodríguez e Iglesias, 2018). Como recoge López (2015), la aportación de Don Bosco a la educación mediante la conceptualización del sistema preventivo “no se trata, pues, de una obra científica sobre educación, sino de la reflexión sobre las buenas prácticas de las que fue promotor, actor y testigo privilegiado” (p. 60). El modelo preventivo se construye sobre tres pilares fundamentales como son la razón, la religión y el amor, a través de los cuales se genera un acompañamiento durante la formación de la personalidad, en el proceso de construcción identitaria de los/las jóvenes, incorporando factores claves como son el amor, la afectividad y la emoción (Cavaglià, 2013). Además, se adapta al contexto social,

político, cultural, económico y religioso de la época sin convertirse, por ello, en una propuesta inamovible y descontextualizada a otras realidades. Para ello, diseña un sistema preventivo ágil, flexible, robusto y de universal aplicación (Arenal, 2009), lo que permite su reproducción y adaptación continua a diferentes contextos y épocas (Martínez, 2018), fruto de que el espíritu de las escuelas salesianas y el sistema preventivo siga vigente.

A continuación, se recogen algunas posibles respuestas a preguntas sobre el sentido y método educativo en los que se basaba el sistema preventivo (véase Tabla 6), a partir de los tres pilares fundamentales que lo sustentan (López, 2015).

Tabla 6

Posibles respuestas a las preguntas sobre el sentido y el método en educación desde los principios del sistema preventivo

	<i>¿Por qué y para qué educar?</i>	<i>¿Cómo educar?</i>
Razón	Porque quiero que descubran que su vida tiene sentido	Con la presencia, la escucha y el diálogo (no con golpes o represión)
Religión	Porque quiero ayudarles a desarrollar lo mejor de sí mismos/as	Con el ejemplo y el acompañamiento que ayuda a encontrar las propias respuestas
Amor	Porque los/las quiero y me importan	Amablemente y con paciencia (con cariño)

Fuente: López (2015, p. 106)

Para lograr poner en marcha este sistema, el Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil (2008, p. 25) define como necesarios los siguientes aspectos: desarrollar positivamente las fuerzas interiores de la persona; crear un ambiente positivo que estimule, sostenga y desarrolle el gusto por lo bueno; y estar presente en la vida de los/las niños/as y los/las jóvenes para anticiparse a las situaciones negativas. Es importante también resaltar el componente social del sistema, cooperando con otros agentes en pos de la transformación comunitaria positiva de la realidad, siendo el/la educador/a salesiano/a “puente, acompañante y guía para el bien del joven” (Arenal, 2009, p. 65). En este sentido, se dirige a la promoción de los derechos fundamentales de los seres humanos, convirtiéndose en institución defensora del bienestar, las necesidades, las oportunidades y las metas ligadas a la evolución y desarrollo de cada persona. Don Bosco entendía que la educación era cosa del corazón (Albuquerque, 2013 y López, 2015), por lo que con la amabilidad, confianza y buenas formas se lograba más que con cualquier tipo de actitud represiva hacia los comportamientos del infante. En este sentido, el sistema preventivo se aleja de una visión fiscalizadora en la que, tras dar a conocer las leyes, se centra en velar por su cumplimiento con el consiguiente castigo a todo aquel que las transgreda. En el modelo represivo, el/la docente ostentaba el conocimiento y el poder.

Ejerce una autoridad sustentada en la asunción de superioridad y la relación vertical, conllevando al/a la alumno/a al simple acatamiento y obediencia de sus reglas. A la par, evita cualquier acercamiento y familiaridad con el alumnado, en una relación sustentada sobre la amenaza y la severidad. Don Bosco hacía mucho hincapié en alejarse del componente negativo del sistema represivo y de cualquier rastro en la acción educativa de castigo, humillación o reprimendas (Peraza, 2010). No obstante, como recoge Escalante (2014), “prevenir no es solo evitar que se cometa el mal, sino también y ante todo brindar los medios necesarios para que se realice el bien” (p.63). Por este motivo, su propuesta transgrede el muro entre el/la docente y el alumnado, apostando por actuar como guías y ejemplos del proceso, exponiendo los reglamentos e interviniendo con correcciones desde la amabilidad, evitando todo tipo de castigo. Se apuesta por la dulzura, la paciencia y el afecto en las interacciones entre docentes y alumnado (Turriago, 2014). En su negativa hacia el uso de los castigos, realizó una propuesta de algunas medidas para solventar situaciones negativas, donde ponía el foco en la actitud. Entre ellas, podemos destacar (Estévez, 2013):

- Dar muestras de benevolencia, con el fin de estimular y animar a los/las estudiantes, de forma que el alumnado ve en el/la docente un/una guía que desea liberarlo de consecuencias negativas. En este sentido, aspectos como la dulzura, la mansedumbre, la caridad benigna o la paciencia son claves para la relación docente-alumno/a (Arenal, 2009).
- Alabar el acierto y reprimir el descuido, convirtiéndose en ejemplo de buenas conductas y toma de decisiones. Como recoge Turriago (2014), el educador debe ser “modelo para los educandos, con las virtudes de justicia, equidad, paciencia y sencillez” (p. 120).
- Evitar la corrección en público siempre que sea posible, de manera que el alumnado siempre es avisado previamente con el fin de que no quede avergonzado por los errores que pueda cometer. Como recoge Cavaglià (2013), “una relación que humilla al joven nunca es positiva” (p.88). Para ello, se apuesta por acciones educativas en las que la corrección impregna todo, pero de forma cercana (comentarios personales, avisos en privado, charlas reflexivas, palabritas al oído (Nanni, 2013), etc.).
- Comprensión del error y la culpa de manera personal por el alumno, a través de la razón y la religión.

- Conocimiento explícito de las normas para no excusarse en su desconocimiento. Los/las jóvenes deben saber en todo momento que pueden hacer y se les debe recordar de forma continua, con el fin de que asuman como responsabilidad el cumplimiento de lo correcto. Este recordatorio pasa por una comprensión racional de las normas y lo que acontece respecto a su cumplimiento/vulneración. Zavalloni (1997) recoge esta idea: “No basta que el aviso, la norma, sean objetivamente razonables; hace falta que la razonabilidad la comparta también el alumno, hasta convertirse en conciencia de una responsabilidad” (p. 190), sustentando a través de la razón el convencer y persuadir hacia el bien al alumnado respecto a sus quehaceres y comportamientos.

En definitiva, se trata de una relación construida sobre la confianza y el cariño a partir de la cual podamos guiar y acompañar al alumnado en su desarrollo, adelantándonos a dificultades o errores que lleven a los/las jóvenes a una toma incorrecta de decisiones.

4.5.3. La creación de escuelas profesionales

Uno de los aspectos que más preocupaba a Don Bosco era la formación básica a la par que integral, de todos/as los huérfanos/as y jóvenes abandonados que había acogido bajo su tutela. No solamente se preocupaba de que los patronos a los que los había confiado fueran justos y asegurarles unas condiciones dignas de trabajo (contrato, salario, buen trato, aprendizaje gradual del oficio, etc.), sino que también puso el foco en la educación humana e instrucción intelectual de sus jóvenes. Pese a esta apuesta inicial, Don Bosco cambió su modo de actuar. Paso de dejar a los/las jóvenes aprendices a cargo de patronos que los iniciaban en el oficio a crear escuelas profesionales bajo su responsabilidad y dirección. Este viraje tenía detrás un fin preventivo de carácter tanto educativo como social. Don Bosco quería también velar por la seguridad de los/las jóvenes, los cuales trabajaban en talleres de la ciudad en ambientes poco higiénicos y en los que no había espacio para la moralidad y la educación. Además, también había que considerar otro factor en esta decisión, como eran las dificultades económicas de la casa salesiana (a partir de formar las escuelas taller, los beneficios que generaban la producción propia que se realizaba durante el desarrollo de su labor profesional repercutía positivamente en la escuela). Como recoge Prellezo (2013), el empeño de Don Bosco es “dar a cada uno de sus muchachos la oportunidad de aprender un oficio con el que ganarse honradamente la vida” (p. 102). Don Bosco no creía en la limosna para personas que eran

válidas y tenían posibilidades de desarrollo, por lo que el foco precisamente recaía en ofrecer la posibilidad de trabajo. Para ello, potenciaba toda realidad que pudiera facilitar, centrando los esfuerzos en la formación tanto general como específica del oficio/profesión (Arenal, 2009). Se trata, por tanto, no solo de dotarlos de un oficio con el que puedan ganarse la vida y el pan de cada día, sino también de cuidar por su salvación, haciéndolos buenos cristianos y buenos ciudadanos para asegurar la salvación de sus almas, algo que preocupaba enormemente al santo. Una apuesta por una formación que tenía como fin la educación profesional y moral de la clase trabajadora (Turriago, 2014).

Este hecho motivó la apuesta por las escuelas profesionales, donde Don Bosco junto con otros maestros artesanos, realizó una labor de formación integral. El espíritu era conseguir que los/las jóvenes aprendieran el oficio y los instrumentos y conocimientos ligados al mismo. Una apuesta que debía tener continuidad entre todos los agentes que componían las escuelas taller (patrón, trabajadores y aprendices), por lo que se rodeó de maestros que compartían su visión y que cumplían las expectativas que puso en este proyecto: “la profesionalidad, la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la dimensión religiosa y las prácticas de piedad estaban presentes en la vida cotidiana de los muchachos” (Núñez, 2013, p. 34). Debido a la apuesta por la formación integral y la enseñanza de los oficios, San Juan Bosco es el patrono de la Formación Profesional, pudiendo así evidenciar la importancia que tuvo su apuesta por la creación de las escuelas talleres y el beneficio que las mismas reportaron a la juventud que deseaba aprender un oficio a la par que era instruido.

4.6. Implementación del modelo salesiano

4.6.1. El educador salesiano

La figura del/de la docente en la propuesta educativa salesiana adquiere gran relevancia, convirtiéndose en el elemento implementador de las diferentes praxis que se deben desarrollar con rigor, lógica, calidad y buen hacer. Como todo docente, el sentido de su labor es para con su alumnado, siendo en este caso la relación educativa y el ejemplo dos aspectos muy cuidados por los salesianos respecto a otras formas de proceder en el ejercicio de la docencia.

En lo que se refiere a la relación educativa, debemos partir de que la educación es un proceso bidireccional que se alimenta de la reciprocidad y de la interdependencia que se genera entre los diferentes agentes que participan en dicho proceso. Tanto es así que, desde el reconocimiento desde nuestra singularidad, aprendemos consiguientemente nuestras limitaciones como seres inacabados, lo que precisa de dejar espacio para la interacción con el otro y lo que este nos pueda aportar, ya sea maestro/a o alumno/a. En este sentido, las actitudes que se manifiesten determinarán, en gran medida, el tipo de relaciones y clima social que se genere entre docentes y alumnos/as. En el papel del/de la educador/a salesiano, el desarrollar una relación auténticamente educativa va ligado a la confianza que se genere entre los dos agentes del proceso formativo. Partiendo de que todos los seres humanos somos únicos, inigualables e irrepetibles y que, por tanto, tenemos algo que nos hace bellos y distintos a los demás, la vocación del/de la educador/a se traduce en tener la capacidad de encontrar el momento oportuno para descubrir los talentos de su alumnado y favorecer su desarrollo. En este sentido, todo acto represivo o inhibitorio hacia el ser y hacer del/de la joven debe desaparecer (Cavaglià, 2013), sustituyéndolo por un aprendizaje en libertad y responsabilidad, adecuado a la realidad y esencia de cada uno (educación personalizada), centrado en el diálogo abierto y la confianza. Este hecho nos lleva a diferenciar entre dos formas de relacionarse el/la docente con el alumnado. Por un lado, tenemos al/a la maestro/a que, apuesta por un trato cordial, respetuoso, generador de confianza, con un diálogo abierto y una escucha activa que facilita una respuesta en la misma dirección por parte del alumnado. Por otra parte, si el/la docente decide que las bases de la relación educativa sean la hostilidad, el trato altivo y agresivo, la desconfianza o la indiferencia, estaremos abocados a una situación de constante antipatía. Es nuestra decisión como educadores la que puede condicionar la calidad de las relaciones educativas, factor que Don Bosco tenía claro y por el que apostaba por ese trato de amor característico de la obra salesiana. Un tipo de relación en

la que había que cumplir con uno de los principios salesianos: la demostración de cariño. No valía exclusivamente con que los educandos se supieran amados, tenía que evidenciarse y que estos lo sintieran. De esta forma, en las relaciones de acompañamiento y guía, demostrar el amor se convertía en obligación educativa para los/las formadores/as en esa relación personal de tú a tú. Además, también es clave la relación que se genera entre el resto de miembros del claustro. El/la docente salesiano/a está presente en la vida del alumnado, guiándolo y acompañándolo durante el proceso formativo y su construcción identitaria. En este sentido, la labor académica y personal de los/las docentes debe ser homogénea y evitar discrepancias o conflictos por actuar de forma distinta en contextos similares. Es preciso una continuidad y coherencia en las interacciones y experiencias docente-estudiante dentro de la escuela salesiana, dirigiendo todos los docentes sus esfuerzos hacia el mismo fin.

Respecto al ejemplo, en la pedagogía salesiana se trata de un factor clave. En ese sentido, era fundamental cuidar los matices de toda acción, palabra, gesto o actitud que se desarrolle, pues de nada sirve elevar las mejores intenciones si se actúa de forma contraria a lo que se predica. En el propio desarrollo de los valores que conforman el ideario y misión del modelo educativo de Don Bosco, no es suficiente con proclamar y hacer hincapié en la relevancia de los mismos, sino que deben ser vivenciados y puestos en práctica para tener un espejo en el que reflejarse y actuar acorde. Esta misma idea es recogida por Cavaglià (2013), al decirnos que “los valores deben tener un rostro. Nadie aprenderá honestidad si no se encuentra con quienes practican la honestidad” (p. 84). Además de estos dos factores que hemos abordado, es preciso recoger un ideario sobre las características que definen el ser y la esencia del/de la educador/a salesiano/a. Para ello seguimos las directrices enumeradas por el Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil (2008), quienes reflejan que el profesorado salesiano:

- Son educadores, por lo que su labor formativa no se reduce exclusivamente a la transmisión de conocimientos, sino que también se centran en el crecimiento y evolución de sus alumnos/as como seres humanos.
- Establecen una relación franca y de colaboración con todos los/las compañeros/as salesianos/as, fomentando todos aquellos aspectos que repercuten positivamente en el trabajo en equipo, como son la solidaridad entre compañeros/as, la comunicación sincera y fluida, la coherencia en las acciones acometidas y una labor de continuidad en el trabajo que se realiza de forma común.

- Se sitúan junto a los/las jóvenes de una forma activa y amistosa, participando en el día a día de los/las mismos/as y sirviendo como apoyo para sus problemáticas y decisiones que deban tomar. Tienen una actitud empática, intentando ver su contexto y realidad con su misma mirada, lo que no les impide aconsejar y corregir de forma prudente pero firme en todas aquellas acciones, conductas o actitudes negativas para su propio bien y el de la comunidad. Se convierte en un dinamizador y motivador, proponiéndole nuevos retos que les permitan alcanzar un desarrollo integral.
- Se convierten en agentes fundamentales en el diseño, implementación y evaluación de los proyectos educativos y pastorales que se desarrollan en las instituciones salesianas.
- Como docentes, son parte activa en la gestión y organización del centro, participando en los diferentes órganos de gobiernos unipersonales y colegiados donde trasladan el espíritu y pedagogía salesiana a sus decisiones y propuestas.

El objetivo es la preparación integral para la inclusión del/de la joven en la vida social, por lo que el/la educador/a salesiano/a debe ayudar a desarrollar diferentes capacidades en el alumnado (véase Tabla 7) para lograr tal éxito.

Tabla 7

Capacidades personales a desarrollar mediante la pedagogía salesiana

Descubrir la familia como lugar privilegiado de relación interpersonal y como elemento básico de la sociedad.	Realizar una lectura serena, objetiva y crítica de la realidad social, sus dinamismos y opciones ideológicas.
Apreciar los elementos positivos de la diversidad y los valores de una sociedad multicultural.	Sensibilizarse ante situaciones de desigualdad, injusticia, discriminación social, económica o cultural, sobre todo en el propio entorno
Entender el trabajo y la preparación profesional como forma concreta de entrega personal y de servicio a la construcción de un mundo más humano	Colaborar activamente en la construcción de una sociedad más justa, donde se viva el respeto a la persona y la promoción de sus derechos fundamentales.
Ejercer la cooperación, el trabajo en equipo, la solidaridad y la comunicación como experiencia de convivencia y de servicio	Orientar la propia vida desde actitudes de servicio a la comunidad humana.

Nota: Arenal (2009, p.73)

Todos estos aspectos trabajados sobre la figura del/de la educadora salesiano/a se resumen en estas palabras de Arenal (2009):

Los rasgos más significativos del educador salesiano son la profesionalidad en los saberes y destrezas de su profesión, la coherencia personal para ser punto

de referencia educativa para los jóvenes, la actitud educativa y la sensibilidad por la condición juvenil, una significativa empatía hacia Don Bosco y su método educativo, la capacidad de educar desde lo positivo teniendo en cuenta las posibilidades personales y sociales del joven y, por último, la apertura a la trascendencia y el respeto hacia el pluralismo religioso y cultural de las familias (p. 75).

Se trata de una identidad docente holística y global, donde considerando el espacio lógico para la fe y la figura del fundador, se potencia todos aquellos aspectos que tienen que ver con la calidad humana y la ética asociada a su labor, sin descuidar los conocimientos ni el currículum, situando al/a la estudiante en el centro del proceso y siendo ejemplo para su evolución y desarrollo.

4.6.2. Elementos claves para el aprendizaje desde la visión de Don Bosco

Son muchos los recursos y herramientas educativas implementados por Don Bosco para lograr aplicar y vivenciar la propuesta del modelo salesiano en el campo formativo. En este ámbito, queremos destacar un factor diferencial como es la alegría y un recurso con una gran potencialidad didáctica como es el teatro, principalmente por ser elementos diferenciadores respecto a otras propuestas educativas y/o formativas.

Respecto a la alegría, se convierte en uno de los motores principales de dicha propuesta al considerar lo lúdico como un valor fundamental del proceso educativo (Turriago, 2014). Era una constante en el devenir diario de la acción bosquiana, de manera que la positividad ante los devenires del destino y las dificultades que pudieran surgir en el día a día no suponían un impedimento para afrontar cada momento y realidad con la mejor predisposición y con una actitud resiliente. Para ello se acudía a la diversión como un factor potenciador del aprendizaje y no como un elemento distractor del mismo, siendo una constante en las acciones didácticas acometidas. Esta idea que es recogida por López (2015) en las siguientes palabras:

Don Bosco parecía estar convencido de que la relación educativa precisa de actividades divertidas. Eso no es contradictorio con la exigencia, el esfuerzo o el rigor también presentes en el desarrollo y el aprendizaje. Al contrario, entiende que tomarse en serio la educación es conectarla con la vida y que ésta necesita ser vivida en todas sus dimensiones de manera plena. Correr, saltar, reírse o jugar pasan de ser actividades de desconexión educativa a ser elementos indispensables

del proceso educativo que hay que cuidar y favorecer con el mismo mimo con el que se prepara una clase o una reunión (p. 115).

La alegría sirve como instrumento para diagnosticar cómo se siente el alumnado y discernir posibles actuaciones concretas. En un ambiente plácido y cómodo para el educando, se genera un contexto de proximidad en el que puede mostrar su realidad, sus intereses y preocupaciones. De este modo, se facilita el contacto y la cercanía en la relación entre docente y alumnado, aspecto sustancial para lograr el éxito en el correcto acompañamiento educativo. En este mismo sentido, sirve como recurso pedagógico para instaurar un clima y una cultura educativa positiva y enriquecedora, tal y como subraya Arenal (2009):

Relaciones marcadas por la confianza y el espíritu de familia, la alegría y la fiesta acompañadas por la laboriosidad y el cumplimiento del deber, las expresiones libres y múltiples del protagonismo juvenil, así como la presencia amigable de educadores que saben hacer propuestas que responden a los intereses de los jóvenes y al mismo tiempo sugieren opciones de valores. (p.27).

Para generar este contexto donde la alegría se vivencie de forma efectiva, hay elementos físicos que se reformulan con un nuevo significado pedagógico como es el patio. Se convierte en un lugar de encuentro impregnado por la filosofía salesiana, donde las experiencias e interacciones que se producen son las que dotan de sentido a las claves del modelo propuesto. Se trata de un contexto no limitante, donde el juego y la diversión son parte esencial de lo que acontece en el patio, permitiendo al/a la educador/a trabajar sobre el carácter desde otra dimensión, pues los mensajes se asocian a situaciones de libertad y compañerismo, generándose así recuerdos que quedan grabados de forma significativa en la identidad. El patio se convierte en espacio privilegiado de interacción entre alumnos/as y docentes, un lugar en el que la presencia del/de la educador/a es entendida por los/las jóvenes como cercanía en su relación, aspecto que juega un papel clave en la idea preventiva del sistema de Don Bosco. Se trata de una proximidad óptima (López, 2015), que permite al/a la educador/a estar lo suficientemente cerca como para entender y ayudar al discente, y lo suficientemente lejos como para tomar decisiones basadas en la equidad y la justicia. Es una apuesta que permite compartir espacios, preocupaciones, penas y alegrías, siendo un riesgo asumido por Don Bosco en pos de un resultado enriquecedor para la sociedad salesiana.

En cuanto al teatro, se trata de otra acción educativa de gran calado. Mediante su implementación didáctica, se facilita al educando situaciones y actuaciones de los protagonistas para poder imitar, rechazar, analizar o comprender su propia realidad. En esta línea lo expresa López (2015):

En ocasiones, es la narración de la experiencia vital de los educadores y educadoras la que puede servir, no porque haya de ser un prototipo de virtudes a imitar, sino porque muestra un modelo de análisis y aprendizaje vital imprescindibles para adquirir autoconciencia y automanejo de la propia existencia. Pero, por encima de todo ello, la principal labor del educador o educadora es la de ayudar a los educandos a narrarse su propia historia (muchas veces dura y marcada por la desigualdad de oportunidades) de manera que merezca la pena ser vivida (p. 117).

De esta forma, el teatro permite que el alumnado se sumerja en un contexto que aporta diferentes herramientas claves para su desarrollo y evolución personal. Cerramos este apartado destacando los beneficios que reportan el uso de estas herramientas vinculada a la puesta en práctica del teatro como recurso educativo.

- Aprendizaje por modelado. Siguiendo a Bandura (1982), a través del ejemplo podemos adquirir conocimientos, comportamientos, actitudes e, incluso, formas de comprender los valores para vivenciarlos. Mediante los personajes y las situaciones que se vivan, el alumnado tendrá ejemplo de aquellas conductas apropiadas para poder ser imitadas y, también, de aquellas decisiones erróneas para poder reflexionar sobre los motivos que nos lleven a huir de las mismas. Don Bosco creía en el ejemplo como fuente de aprendizaje, siendo el teatro un lugar donde poder jugar mediante el *role playing* a enfrentarnos a situaciones y decisiones antes de que sucedan en nuestra vida. De esta manera, se puede trabajar la moralidad de una forma más divertida, fomentando comportamientos socialmente positivos mediante ese proceso de análisis y reflexión sobre la obra.
- Mejora la memoria y el miedo a hablar en público. Respecto a la memoria, ser capaz de reproducir los diálogos de la obra, mediante que se interpreta al personaje, favorece la capacidad de retención de información por parte de los/las jóvenes lo que beneficia al desarrollo de las conexiones neuronales del cerebro y el poder desarrollar estructuras cognitivas más potentes. En cuanto a la capacidad de enfrentarse a tener que hablar en público, el interpretar un papel/personaje que

no somos nosotros mismos facilita un entrenamiento para erradicar el miedo escénico, de manera que se puede mejorar la fluidez y calidad de la comunicación ante otras personas. De esta manera, mejorar la capacidad de defender ideas y propuestas de forma crítica ante otras personas no se verá dañado por el miedo a hacerlo de forma pública.

4.6.3. Papel de la familia

Un aspecto relevante es tener en consideración el papel que la familia juega en el proceso educativo. Ya vimos la importancia que como agente socializador jugaba en el desarrollo del infante influyendo en la adquisición de valores y actitudes. En la pedagogía salesiana, se destina a la familia la máxima responsabilidad en la educación de los/las hijos/as, convirtiéndose el ámbito escolar en el complemento a la labor que la familia realice. Así lo atestigua el Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil (2008) en las siguientes palabras:

Nuestros centros reconocen a las familias, especialmente a los padres y las madres, como principales responsables de la educación de sus hijos. Consideramos, por tanto, la tarea escolar en complementariedad con la educación familiar, que juega un papel esencial en los valores y actitudes que los hijos interiorizan en los primeros años de su crecimiento (p.22).

En este sentido, es clave la relación cooperativa entre familia y escuela salesiana. Son dos agentes que no pueden trabajar de forma independiente, pues su influencia es determinante en la construcción identitaria de los educandos y si apuestan por valores, normas, actitudes y comportamientos diferentes, generarán en el/la alumno/a una controversia sobre cuál propuesta elegir y quién tiene razón. Ambas instituciones tienen que trabajar unidas, aspecto que está muy interiorizado en el contexto educativo salesiano, para alcanzar el mismo fin: el desarrollo integral del/de la joven en pos de ser unos/unas buenos/as ciudadanos/as y honestos/as cristianos/as (Galárraga, 2014).

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El planteamiento de la investigación recoge todos los elementos que detallan el núcleo del proceso empírico, donde abordaremos los objetivos, el enfoque metodológico, la muestra, el instrumento, el procedimiento y el análisis de los datos.

En primer lugar, se recogen los objetivos fijados a partir de las preguntas de investigación que nos hicimos al comienzo del estudio, determinando cuáles eran los fines que pretendíamos conseguir con la elaboración de este trabajo. En segundo lugar, profundizaremos en el estudio de casos como enfoque metodológico desde el cual desarrollaremos la investigación, eligiendo esta perspectiva por la posibilidad que nos ofrece de conocer en profundidad y de forma exhaustiva la realidad abordada. La muestra será expuesta en tercer lugar, donde especificaremos las características del alumnado de los centros salesianos de Nuestra Señora del Águila (situado en la población de Alcalá de Guadaíra) y Juan Bosco (ubicado en la población de Morón de la Frontera), ambos pertenecientes a la provincia de Sevilla. En este sentido, pondremos especial atención a las variables de estudio que serán consideradas, como son el sexo, el curso académico y la edad. En cuarto lugar, detallaremos el instrumento para la recogida de la información, tratándose para nuestro estudio del Test de Valores Adaptado. En este apartado, ahondaremos en el modelo teórico que lo sustenta (MAEI), las características que deben considerarse para su implementación y los criterios de calidad (validez y fiabilidad) asociados al mismo. El procedimiento o trabajo de campo será expuesto en quinto lugar, donde se detallarán las diferentes fases, reuniones, acciones y dificultades encontradas durante el proceso empírico de nuestra investigación. Finalmente, en sexto lugar abordaremos los análisis que se han llevado a cabo para tratar los datos obtenidos, asociando los mismos a cada uno de los objetivos estipulados.

5.1. Objetivos

Objetivo general

Analizar la percepción que los y las estudiantes de los centros salesianos “Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)” y “Juan Bosco (Morón de la Frontera)” tienen de sus valores.

Objetivos específicos

1. Analizar las puntuaciones otorgadas a las diferentes categorías axiológicas y valores por los y las estudiantes.
2. Determinar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de los y las estudiantes en función de las variables sociodemográficas estudiadas (sexo, curso académico, edad).
3. Identificar si existe relación entre las categorías afectiva y moral.
4. Comprobar el valor que los/as adolescentes otorgan a la categoría religiosa.
5. Analizar los resultados obtenidos en las puntuaciones de los y las estudiantes en ajuste al modelo pedagógico-ideológico de los centros educativos salesianos.

5.2. Enfoque metodológico

En este apartado conoceremos con mayor profundidad la metodología que hemos utilizado para nuestro trabajo, tratándose del estudio de casos. Se ha optado por un enfoque de investigación interpretativo, donde existe pluralidad de posibilidades con distintos puntos de vista (Erickson, 1989). El estudio de casos, como recoge Sandín (2003), se caracteriza por ser:

Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (p. 123).

Y es que esta metodología favorece “el estudio de unos hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permitiendo al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado” (Walker, 1983, p.45). Desde esta misma perspectiva, Arzaluz (2005) considera el estudio de casos como una “multifacética investigación a fondo de un simple fenómeno social por medio de métodos cualitativos de investigación” (p.112). Por otra parte, Yin (1994) resalta que este método de investigación se caracteriza por ser complejo y presentar la capacidad de adaptarse a las diferentes realidades, tratándose de “una búsqueda empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de vida real, especialmente cuando las fronteras entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes” (p.13).

Entre los motivos que nos han llevado a la elección del estudio de casos como metodología para la investigación, destacan las posibilidades que ofrece para la realización de un estudio de carácter holístico, detallando el fenómeno investigado dentro del contexto en el que tienen lugar los hechos (Corti, 2017). Stake (1995), psicólogo educativo pionero en la aplicación del estudio de caso a la investigación educativa, argumentaba que “la investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto” (p.4). En el estudio que este autor realiza aplicando esta metodología, nos confirma que la concepción de este método de investigación se adecúa totalmente a la naturaleza de las Ciencias Sociales, aspecto con el que también coinciden Latorre, Rincón y Arnal (2012), al entender que las personas, los grupos y los programas constituyen casos evidentes. Estamos, por tanto,

ante realidades que conforman un campo de estudio específico y complejo que se encuentra en proceso y en funcionamiento en sí mismo. En este mismo sentido, Álvarez y San Fabián (2012) defienden que el objetivo primordial del estudio de casos es comprender en profundidad el fenómeno de estudio, tanto en sí mismos, al constituir una realidad compleja, como en relación con el contexto que lo engloba (Emiliani, 2008). Y es que el estudio de casos nos permite, según Bagin y Becker (1992), concentrarnos en los aspectos particulares de una realidad y, a partir de diferentes interpretaciones de los acontecimientos, diseñar hipótesis con el proceso inductivo. Estamos, por tanto, ante una propuesta metodológica que pese a estar enraizada en el enfoque cualitativo, permite conocer en profundidad el fenómeno de estudio también desde la perspectiva cuantitativa, tal como recoge Santamarina (2016): “aunque en el estudio de casos se suele poner más énfasis en su vertiente cualitativa, esto no implica que no se considere desde otras perspectivas de carácter más cuantitativo” (p. 275).

Otro aspecto a destacar es el consenso existente respecto a las cualidades que definen el estudio de casos. Se centra en la particularidad, la singularidad, la exclusividad y también en la complejidad de la temática a abordar (Simons, 2011; Stake, 1998), acotando o delimitando así el objeto de estudio (Smith, 1978). En esta línea, Pérez (1994) pone el foco en el conocimiento exhaustivo de la realidad estudiada, ya que el estudio de casos favorece “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (p.85).

A raíz de las numerosas definiciones y aspectos contemplados en las mismas, surgen también múltiples formas de clasificar esta metodología. Así, podemos clasificar los tipos de estudios de casos según los criterios seguidos para su diseño (Merriam, 1988; Pérez, 1994; Stake, 1995; Yin, 2003):

- a) Estudio de casos único y estudio de casos múltiple: dependiendo del número de casos que se hayan investigado.
- b) Estudio intrínseco de casos, estudio instrumental de casos, estudio colectivo de casos: en función del tipo de muestreo realizado.
- c) Estudio de casos descriptivo, estudio de caso interpretativo y estudio de caso evaluativos: según la redacción del informe de investigación.
- d) Estudio de caso holístico y estudio de caso encajado: en función de dónde recaiga el foco de atención de la investigación.

El estudio de casos acometido en este trabajo se define en función de cada una de las categorías presentadas. Se trataría, por tanto, de un estudio de casos múltiples, puesto que se han seleccionado dos centros educativos como realidad de estudio; un estudio instrumental de casos, ya que nos topamos con una realidad que nos interesa conocer en profundidad, es decir, una situación paradójica que responde a la perfección a las intenciones de la investigación al encontrarnos ante una realidad que necesita comprensión; un estudio de caso interpretativo, dado que se interpreta la realidad en base al planteamiento teórico y los resultados obtenidos; y un estudio de caso encajado, al centrarse exclusivamente en el análisis de la percepción que los y las adolescentes de los dos centros tienen de sus valores.

La elección de este método nos ha permitido comprender, indagar y aumentar el conocimiento en relación a la percepción que tiene el alumnado de los centros salesianos de Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco sobre sus valores. Y es que, en este sentido, el estudio de casos facilita:

[...] entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven (LACE, 1999, p.7).

Otro de los motivos que es preciso destacar para la elección de esta metodología es que posibilita analizar realidades que muestran diversas variables estrechamente relacionadas con el contexto en el que se producen, siendo las cuestiones a indagar complejas, difusas y controvertidas al estar inmersas en la realidad cotidiana de los/las adolescentes estudiados/as (Cebreiro y Fernández, 2004). La posibilidad de abordar el fenómeno desde múltiples perspectivas posibilita el estudio de diferentes variables (Santamarina, 2016), convirtiéndose en una oportunidad de aprendizaje para el investigador, quien debe identificar de cada caso estudiado, tanto lo común como lo particular, al residir en ello la posibilidad de descubrir nuevas relaciones y conceptos (Stake, 2005). De este modo, el estudio de casos permite, como metodología, alcanzar diferentes objetivos, entre los que destacamos (Ary, Jacobs y Razavieh, 1987): “describir y analizar situaciones únicas; generar hipótesis para posteriormente contrastar en otros estudios más rigurosos; adquirir conocimientos; diagnosticar situaciones para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, recuperación, acciones terapéuticas, reeducación (ámbito clínico); o completar la información aportada por investigaciones” (p.308).

Para la selección de esta metodología, se realizó un profundo examen de las ventajas y limitaciones que su aplicación conllevaba, teniendo en cuenta los objetivos y metas planteados en nuestra investigación. En cuanto a las ventajas, recogemos tres razones fundamentales (Arzaluz, 2005; Álvarez y San Fabián, 2012; Marcelino, Baldazo y Valdés, 2012; Rodríguez et al., 1996):

- a) Carácter crítico, reflejado en la medida en que el caso confirma, cambia, modifica o amplía el conocimiento del objeto de estudio.
- b) Carácter extremo, relacionado con lo específico o particular de la situación de estudio. En este sentido, Stake (2005) señala que “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (p.11).
- c) Carácter revelador del caso, el cual permite observar, analizar y entender un fenómeno o hecho particular parcialmente desconocido y sobre el cual podrán realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Además de estas, Rodríguez et al. (1996) proponen otros aspectos adicionales que provocan beneficios, los cuales se recogen a continuación:

Facilidad para acceder al mismo y/o permanecer en el caso todo el tiempo que sea necesario; la existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación; la posibilidad de establecer una buena relación con los informantes y poder asegurar la calidad y credibilidad del estudio (p.95).

Como podemos ver, son numerosas las posibilidades que ofrece el estudio de caso como método de investigación. No obstante, también presenta limitaciones, como exponíamos anteriormente. El mayor hándicap que podemos referir, coincidiendo con Walker (1983), es la dificultad para establecer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos, ya que se trata de un estudio estrictamente acotado espacial y temporalmente. Las percepciones sobre los valores que tienen el alumnado de los centros salesianos escogidos no pueden ser generalizadas para el resto de estudiantes de esta comunidad educativa dentro de nuestro país, ya que deben entenderse desde las características que conforman su realidad contextual. Ante este hecho, tal como recoge Stake (1995), la intencionalidad de la investigación se relaciona con la posibilidad de ofrecer soluciones y conocimiento en base a la investigación concreta más que a la labor de formular teorías generales. Este aspecto nos puede permitir elaborar propuestas o proyectos que sí pueden

replicarse en otros centros salesianos donde se detecten situaciones o necesidades semejantes. El no poder hacer generalizaciones no implica un problema, siguiendo a Álvarez y San Fabián (2012), ya que el foco se sitúa en conocer la realidad objeto de estudio, pudiendo replicarse esta investigación con posterioridad por parte de la comunidad científica para verificar si existe una transferencia entre la situación del estudio de casos y otras nuevas realidades que se asemejen a la analizada. En este sentido, al ahondar de forma pormenorizada en una situación concreta y compleja dentro de su contexto (Álvarez y San Fabián, 2012; Pérez, 1994; Stake, 1995,2005; Yin, 1994, 2003), la replicación del trabajo de investigación se podría considerar la forma de aproximarse a la generalización de los resultados (Del Campo, 2017).

Los centros escolares constituyen una realidad caracterizada por las relaciones que se establecen entre sus miembros y el contexto dónde se ubican. Esto, siguiendo a Del Campo (2017), hace de la escuela “una realidad social en sí misma, compleja en sus relaciones y cargada de significado en cualquiera de sus procesos cotidianos” (p.126). Por esta razón, las investigaciones realizadas en este ámbito requieren de estudios contextualizados en un tiempo, espacio y situación específica (Trahar, 2010). Siguiendo con esta idea, Neiman y Quaranta (2006) nos dicen que, en esta metodología, “el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (p. 220). Por lo tanto, podemos afirmar que el estudio de casos es el método más indicado para estudiar la realidad de los centros escolares al estar su día a día compuesto de elementos contruidos a partir de las interacciones entre sus miembros, precisando por lo tanto una investigación en profundidad, particular y única (González y Villegas, 2011).

Cerramos con las consideraciones sobre los aspectos éticos y metodológicos que deben considerarse en el estudio de casos a la hora de desarrollar la investigación (McMillan y Schumacher, 2005; Vázquez y Angulo; 2003):

- Que se informaría a las posibles personas implicadas que el trabajo de campo se llevaría a cabo dentro del marco de una tesis doctoral.
- Que el estudio de casos se realizará garantizando el anonimato y la confidencialidad de las personas implicadas.
- Que con el estudio no se pretende valorar ni juzgar el discurso o las acciones de la institución ni de las personas implicadas.

- Que bajo ningún concepto y sin excepciones, se utilizará la investigación para amenazar, denigrar o tratar injustamente a los individuos implicados.
- Que la realización de este estudio supondrá seguir de forma estricta los criterios éticos de confidencialidad, colaboración e imparcialidad.

5.3. Muestra

La muestra objeto de estudio estará conformado por alumnado de los centros salesianos Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco, los colegios que se han investigado mediante la metodología de estudio de casos. Estamos ante dos muestras independientes que serán comparadas en cada uno de los objetivos planteados, seleccionada de forma intencionada (no probabilística), compuesta por 115 estudiantes (N=115) del colegio Nuestra Señora del Águila de Alcalá de Guadaira y por 133 estudiantes (N= 133) del colegio Juan Bosco de Morón de la Frontera. A continuación, desarrollaremos una contextualización de cada uno de los centros educativos que han formado parte del estudio de casos.

5.3.1. Muestra de alumnado de Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)

5.3.1.1. Contextualización

Comenzamos con la contextualización del centro salesiano Nuestra Señora del Águila (véase tabla 8), situado en el municipio de Alcalá de Guadaira.

Tabla 8

Datos del centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)

Nombre del centro	Salesianos Nuestra Señora del Águila
Dirección	Calle Mairena, 38, 41500 Alcalá de Guadaira, Sevilla, España
Teléfono	+34 955 68 73 60
Website	https://alcala.salesianos.edu/

Fuente: elaboración propia

El municipio de Alcalá de Guadaira se sitúa a 17 kilómetros de la ciudad de Sevilla, capital de la provincia. En la actualidad, alberga más de 75.256 habitantes, de los que 37.383 son hombres y 37.873 son mujeres. El porcentaje de menores de 20 años, vinculados a la etapa adolescente y muchos de ellos en edad escolar, es del 25%. La población se encuentra concentrada principalmente en el núcleo urbano de la propia ciudad y, en menor medida, en los otros 17 núcleos que componen el municipio (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2019)

Se enmarca dentro de la comarca de Los Alcores, junto con Carmona, El Viso del Alcor y Mairena del Alcor. Todos estos municipios tienen bastante menos habitantes que Alcalá. Este hecho, junto con la proximidad a la capital, ha hecho de Alcalá un municipio

rico en comercio y actividades de ocio, ya que los habitantes de los pueblos vecinos se desplazan hasta él para abastecerse de aquellos servicios de los que carecen en sus poblaciones.

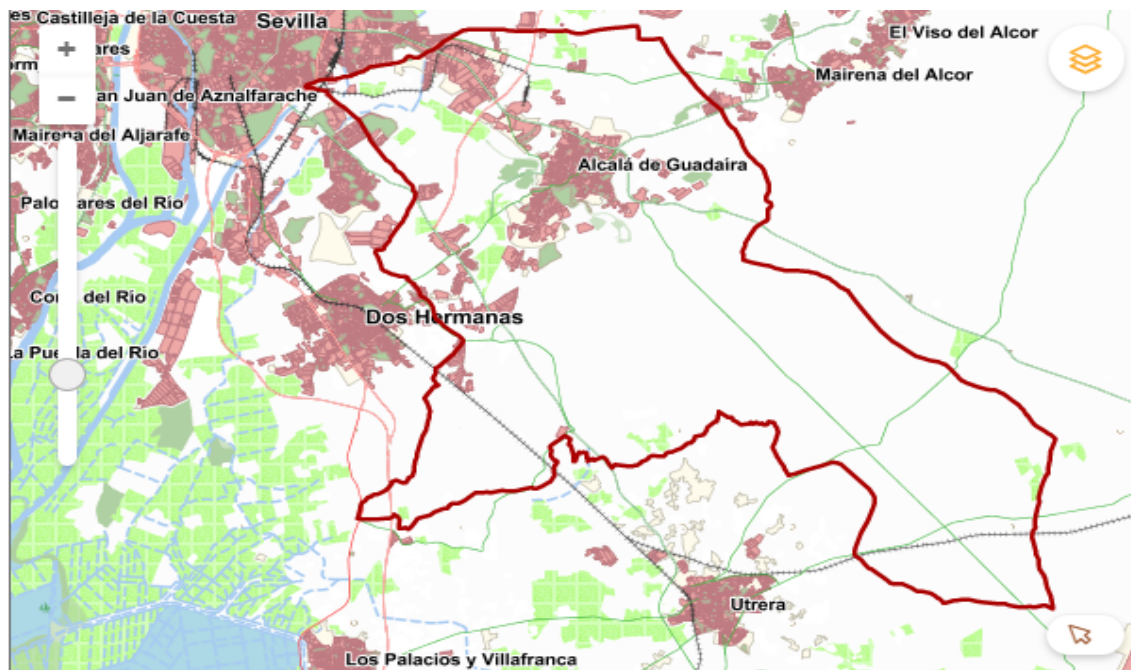


Figura 1. Situación geográfica del municipio de Alcalá de Guadaíra. (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2019)

Alcalá de Guadaíra nació en el cerro del Castillo, dentro de la fortaleza de origen musulmán que fue ampliada en la conquista cristiana de 1246. Fue a partir de la Edad Media, cuando la población bajó a la vaguada del río (actualmente las calles Nuestra Señora Del Águila y Mairena) para ocupar las tierras fértiles. Con el desarrollo industrial de los años 60, el núcleo urbano inició un crecimiento importante, conformándose numerosos barrios, como por ejemplo los de Agustín Alcalá o Pablo VI. Este aumento continuó hasta principios del siglo XXI dando lugar al nacimiento de zonas nuevas en la ciudad, como Nuevo Alcalá. Este crecimiento ha permitido recibir ciudadanos de otros lugares de la provincia, especialmente de Sevilla, debido a la cercanía de la ciudad con la capital. El nivel sociocultural de la población es medio. La principal actividad económica del municipio es el comercio al por mayor y al por menor, tras la cual se sitúa la industria manufacturera y la construcción, aunque con mucha diferencia. La tasa municipal de desempleo en 2018 fue del 27,21 % (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2019), denotando así la necesidad del municipio de dedicar esfuerzos al fomento del pleno empleo y mejora de las condiciones de vida de sus habitantes. En cuanto a las

infraestructuras sociales, según el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2019), el municipio contaba en el año 2016 con 41 Centros de Educación Infantil, 21 Centros de Educación Primaria, 7 Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria, 5 Centros de Bachillerato, 5 Centros de Ciclos Formativos de Grado Medio, 3 Centros de Ciclos Formativos de Grado Superior y 3 Centros de Educación de Adultos.

Cabe resaltar que el centro Nuestra Señora del Águila es el único centro de titularidad concertada del municipio (Ministerio de Educación, 2019). En sus inicios, el colegio se situaba a las afueras del pueblo, pero el crecimiento de la población y la expansión del centro urbano ha llegado hasta la actual plaza del Barrero, dónde se sitúa el centro escolar. Actualmente el centro cuenta con 688 alumnos entre Infantil, Primaria y Secundaria. También cuenta con un total de 42 docentes, cuya distribución ha quedado patente en el organigrama del centro (véase figura 2).

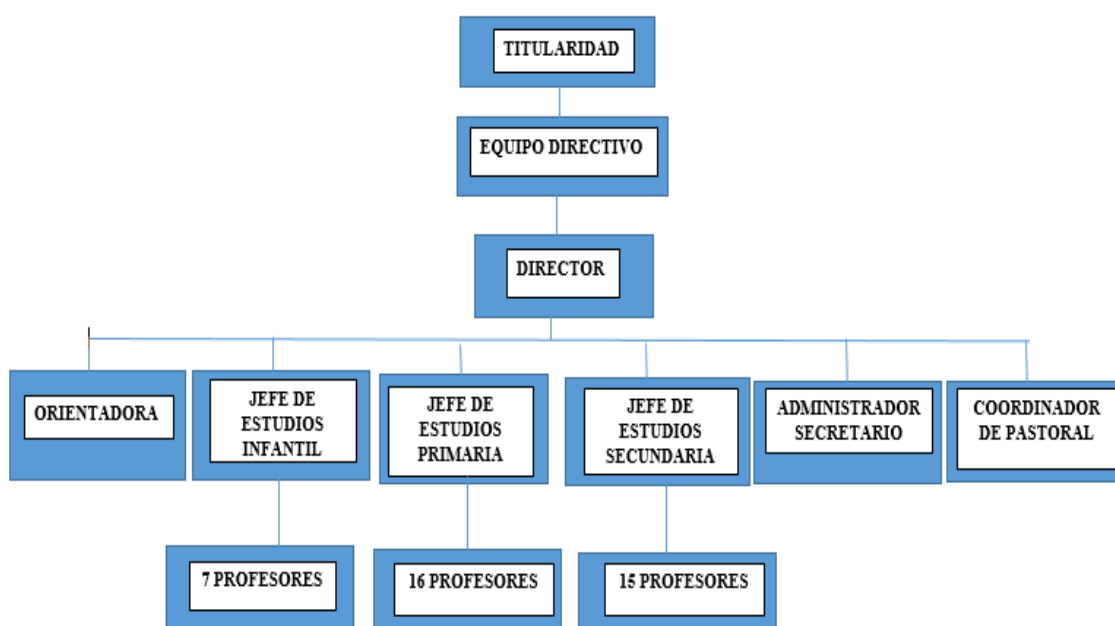


Figura 2. Organigrama centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)

Centrándonos en el la Comunidad Salesiana de Alcalá de Guadaira, comentar que está formada por cinco Salesianos de Don Bosco (SDB), y configurada en tres ambientes: ambiente Escuela, con el Colegio Nuestra Señora del Águila; ambiente Oratorio, con el Centro Juvenil, que cuenta con la presencia de la Asociación Juvenil “Ákila”; y ambiente Parroquia, es decir, la Iglesia Pública Nuestra Señora del Carmen. Además de estos ambientes, la Comunidad cuenta con diversos grupos pertenecientes a la Familia Salesiana: Asociación de Salesianos Cooperadores, grupos Hogares Don Bosco,

Asociación de María Auxiliadora (ADMA), Asociación de Antiguos Alumnos y Club Don Bosco. También encontramos la Hermandad de Jesús de la Oración y la Virgen del Rosario, así como la Asociación de Madres y Padres “Doña Virginia Belloc”.

5.3.1.2. Historia del centro

En torno al año 1900, dos hermanos de la familia Belloc, que residían en Alcalá de Guadaíra, Don Vicente y Doña Virginia, querían formar una fundación benéfica para mejorar la calidad de vida de los/las habitantes del pueblo, pero no se decidían respecto a qué entidad seleccionar. Justo ese año tuvo lugar un desfile de la Casa Salesiana en el pueblo. En este participó una banda de música formada por muchos niños de esta institución. Este hecho promovió que los hermanos Belloc decidieran destinar su empeño a instaurar una fundación dedicada a la enseñanza y educación de los niños del pueblo. Para ello, se entrevistaron con Don Pedro Ricaldone, quien era Inspector de la Bética por aquel entonces, y solicitaron la formación de la Fundación. No fue hasta el año 1910 cuando Don Vicente y Doña Virginia consiguieron su propósito, tras entrevistarse con Don Paulino García-Donas, antiguo alumno de Utrera, y su esposa, quienes condujeron a Doña Virginia a Utrera donde se encontraba Don Pedro esos días. Gracias a esto y a la eficacia de Don Manuel Pérez Díaz, abogado y antiguo alumno salesiano de Utrera, obtuvieron la concesión de la nueva Fundación Salesiana de la Casa de Alcalá. A finales de este mismo año comenzaron las obras en el antiguo Convento del Carmen. Fue el 1 de julio de 1913, tras tres años de obras, cuando los Salesianos abrieron sus puertas en Alcalá de Guadaíra.

La primera Comunidad educativa estaba conformada por seis Salesianos: Don Agustín Nofre, Don Antonio Torrero, Don Cayetano Vela, Don Juan Salazar, Don Luis Primitivo y Don José Novoa. El Colegio se inauguró el curso escolar de ese mismo año, dando comienzo el Oratorio Festivo y abriéndose el internado. Este recibió el nombre de Colegio Nuestra Señora del Carmen y contaba con cinco clases de las cuales tres eran gratuitas. La figura de representación del mismo fue su primer director, Don Agustín Nofre (1913-1919). No obstante, hasta 1914 el Rectorado de la Universidad Literaria de Sevilla no dio su conformidad sobre la apertura legal de este colegio religioso, siendo en 1916 reconocido de forma oficial por parte del Estado. La Casa Salesiana continuó ampliándose y modernizándose con Don Antonio Torrero Luque como director hasta que llegó la II República. En este periodo se formaliza la Escolar Mutua Alcalareña, como consecuencia de la restricción del Gobierno a la impartición de clases por colegios

religiosos. Este hecho, junto con la Guerra Civil que tuvo lugar en esta época, crea un contexto difícil para el centro, ya que en julio de 1936 la Iglesia fue incendiada, quedando sin techo, sin altares ni ornamentos, sin imágenes y con los muros calcinados. La recuperación del centro consistió en un trabajo conjunto de muchos alumnos y antiguos estudiantes que se prestaron para la tarea. De esta forma, el 1 de octubre de ese mismo año el centro consiguió volver a abrir sus puertas. No obstante, las obras de mejora de la Casa y ampliación del número de aulas, para que el centro también pueda albergar Bachillerato Elemental, duraron más de 10 años. Tras las mismas, el centro estaba formado por un total de 300 alumnos en Enseñanza Primaria y 400 en Bachillerato. Aproximadamente, en 1940 el centro adquiere el nombre con el que lo conocemos hoy, Colegio Nuestra Señora del Águila, en honor a la patrona de Alcalá de Guadaíra.

En 1970, con la llegada de la Educación General Básica, se produce un cambio importante para el centro, ya que no sólo desaparecen Bachillerato y el internado, sino que el centro comienza a funcionar con un Centro subvencionado de tipo A. Este hecho da lugar a que en 1986 adquiriera la titularidad de centro “Concertado”, siendo la Junta de Andalucía quien asume las competencias en materia de Educación. Como consecuencia de este cambio, el centro en el siguiente curso escolar pasa a ser un centro mixto, ingresando por primera vez 19 niñas en la Educación General Básica. Esta situación conlleva que se adecúe el centro para ello, aprovechando también las obras para incorporar nuevas salas de servicios múltiples e implantar las Actividades Extraescolares. Sin embargo, estas no son las últimas modificaciones y obras que sufre el centro, ya que debe adecuarse a los cambios de la sociedad y las modificaciones legislativas para ofrecer los mejores servicios dentro de sus posibilidades. Con el cambio de legislación, concretamente en 1992, con la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, del 3 de octubre de 1990 (LOGSE), se añaden nuevas aulas al centro con las que se cuentan hoy en día, consiguiendo con ello la autorización de la Junta para la apertura y funcionamiento como Centro de Educación Primaria y Secundaria con 12 y 8 unidades correspondientemente. Por último, para completar la oferta formativa, en el curso 2004/2005 el centro abrió sus puertas a la Educación Infantil, siendo el primer año privada y a partir del curso 2005/2006 concertada, como el resto de la oferta formativa. En el próximo curso se inicia el servicio de comedor, se mejora la formación continua de los docentes y se mejora el sistema de Calidad del centro, consiguiendo así integrar proyectos de inmersión lingüística para los alumnos e informatizar todo el centro.

5.3.1.3. Distribución muestral del alumnado

Al considerar diferentes variables para el estudio, detallaremos como la muestra de 115 alumnos/as de este centro se distribuye en función de cada una de las mismas.

Respecto al sexo, la muestra del centro Nuestra Señora del Águila está compuesta por 58 mujeres (50,43%) y 57 hombres (49,57%), tal y como queda representado en la figura (véase figura 3).

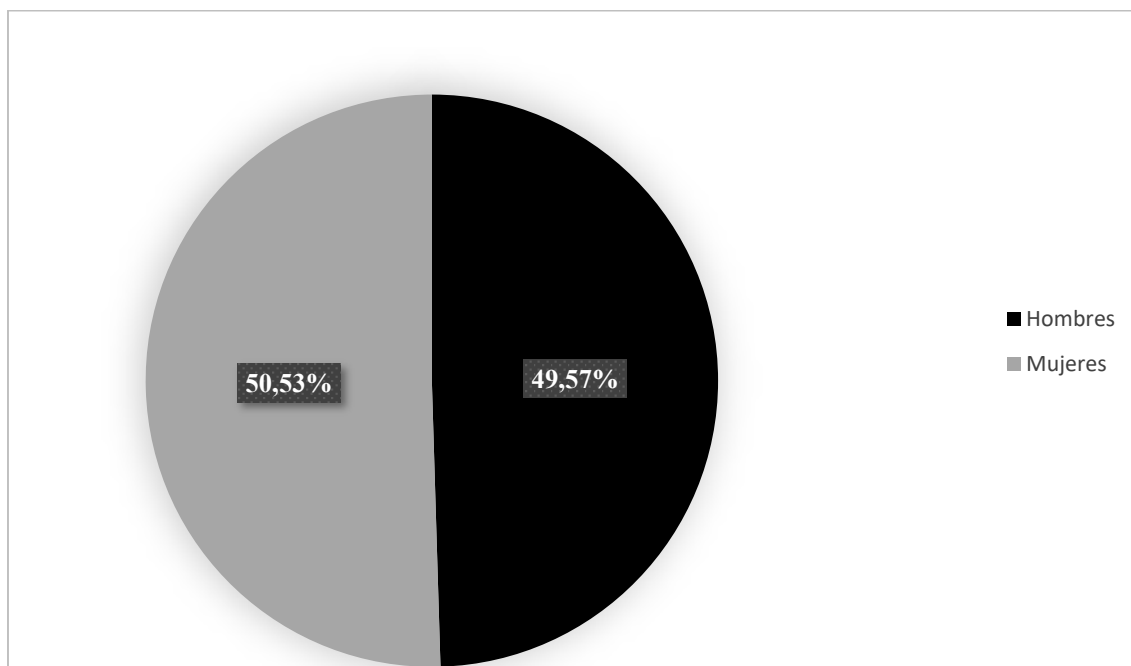


Figura 3. Distribución del alumnado del centro Nuestra Señora del Águila por sexo

En cuanto al curso académico, el 51,30% del alumnado del centro Nuestra Señora del Águila cursa 3º ESO (59) por un 48,70% que estudia 4º ESO (56) (véase figura 4).

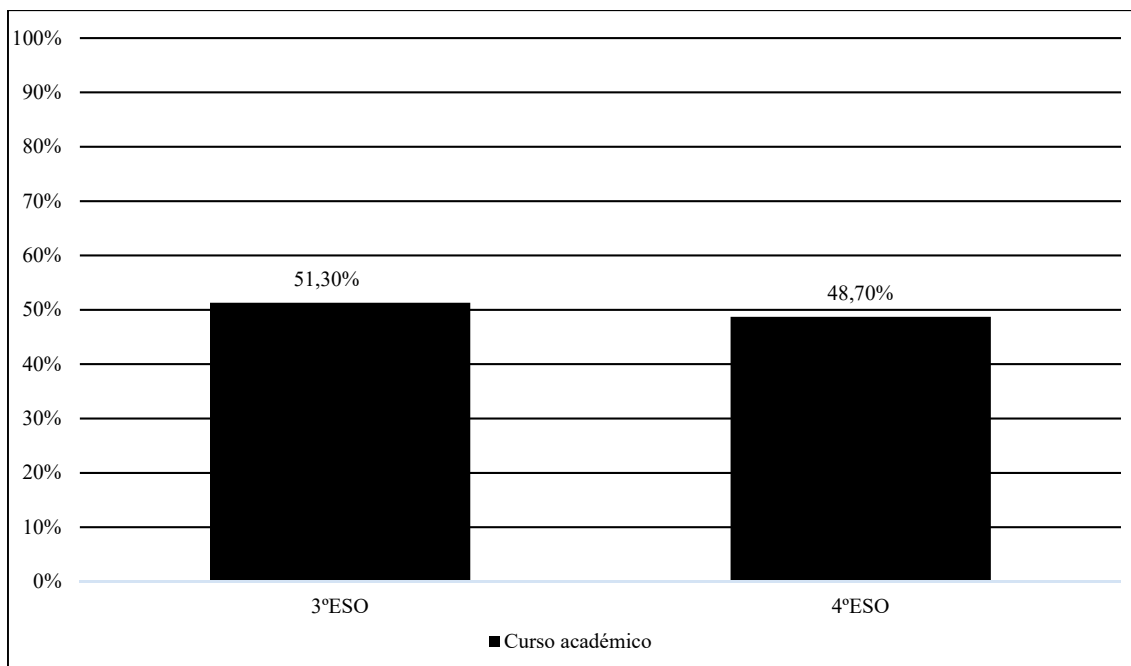


Figura 4. Distribución del alumnado del centro Nuestra Señora del Águila por curso académico

Por último, la edad media del alumnado del centro Nuestra Señora del Águila es de 14,78, con estudiantes de 14 años (48, alcanzando el 41,74% del total), 15 años (49, representando el 42,61% de la muestra), 16 años (13, con el 11,30% del total) y 17 años (5, con un 4,35%).

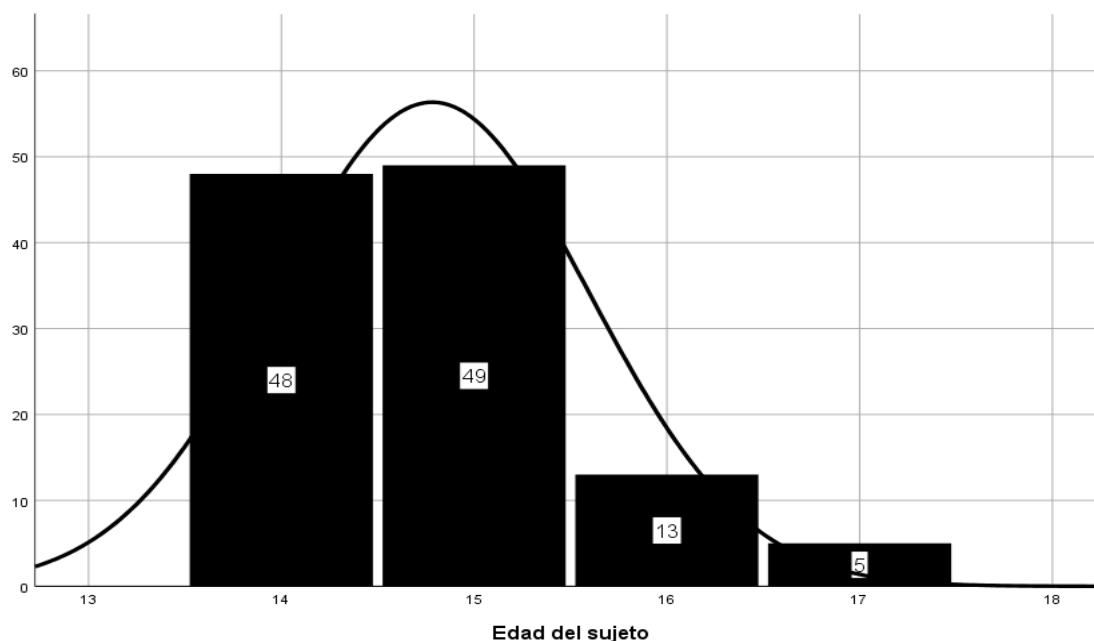


Figura 5. Distribución del alumnado del centro Nuestra Señora del Águila por edad

5.3.2. Muestra de alumnado de Juan Bosco (Morón de la Frontera)

5.3.2.1. Contextualización

Iniciamos este apartado con la contextualización del centro salesiano Juan Bosco (véase tabla 9), situado en el municipio de Morón de la Frontera.

Tabla 9

Datos del centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)

Nombre del centro	Salesianos Juan Bosco
Dirección	Calle Marquesa de Sales, 4, 41530 Morón de la Frontera, Sevilla, España
Teléfono	+34 954 85 01 73
Website	https://moron.salesianos.edu/

Fuente: elaboración propia

Se trata de un municipio situado en la provincia de Sevilla a 66 kilómetros de la capital. Concretamente, se encuentra en la comarca Campiña de Morón y Marchena, también llamada Sierra Sur de Sevilla. Es quién encabeza esta comarca formada además por los municipios de Coripe, Arahal, La Puebla de Cazalla, Marchena, Montellano, y Paradas.

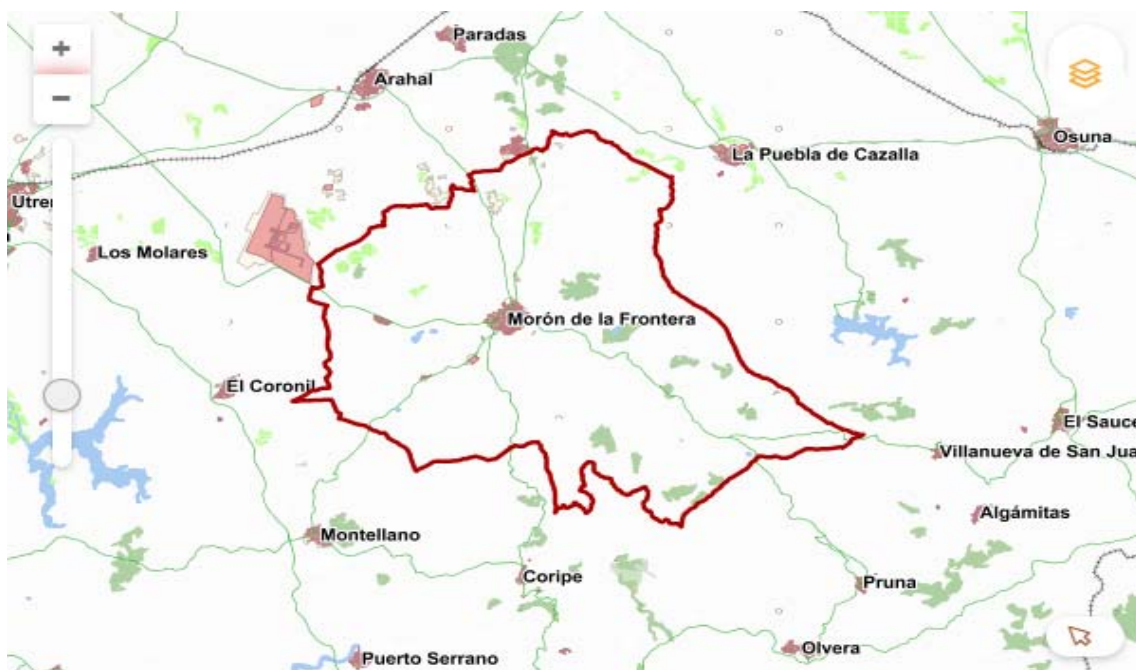


Figura 6. Situación geográfica del municipio de Morón de la Frontera (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2019)

En la actualidad, este municipio alberga 27.844 habitantes. Concretamente 13.728 hombres y 14.116 mujeres. La población menor de 20 años, vinculada a la etapa adolescente y muchos de ellos en edad escolar, es de 19,99%. El municipio está compuesto por 12 núcleos de población, aunque los habitantes no están repartidos de forma homogénea. El nivel sociocultural de la población es medio. Al igual que el anterior pueblo descrito, la mayor parte de sus habitantes se dedican al sector del comercio al por mayor y al por menor, seguido de la hostelería y la industria manufacturera. La tasa de desempleo en 2018 fue 25,71% (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2019). En cuanto a las infraestructuras sociales, según el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2019), el municipio contaba en el año 2016 con 16 Centros de Educación Infantil, 10 Centros de Educación Primaria, 5 Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria, 3 Centros de Bachillerato, 4 Centros de Ciclos Formativos de Grado Medio, 2 Centros de Ciclos Formativos de Grado Superior y 2 Centros de Educación de Adultos.

El centro Salesiano Juan Bosco cuenta con las siguientes instalaciones: pabellón polideportivo, iglesia y teatro para más de 200 personas. Presenta un edificio de dirección y administración, cafetería, comedor, 6 aulas de informática, aulas específicas para las asignaturas de música, inglés, tecnología y dibujo técnico. Cuenta con un laboratorio, una sala de audiovisuales, un aula de psicomotricidad, un aula de Educación Especial, 2 talleres de electricidad y sonido, y un taller de comercio. En cuanto a las instalaciones deportivas encontramos sala Fitness, sala de artes marciales, pistas deportivas, campo de fútbol de césped, 2 campos de fútbol sala, 2 campos de fútbol 5 (césped artificial), sala de entrenamientos personales, 5 pistas de baloncesto, 4 pistas de minibasket, 3 pistas de voleibol, 3 pistas de balonmano, 4 pistas de pádel y 2 pistas de bádminton. El centro cede estas instalaciones al público en acuerdo con el Ayuntamiento. El centro Salesiano Juan Bosco es un centro de régimen económico concertado, que abarca desde Educación Infantil hasta Formación Profesional. Actualmente el centro cuenta con 879 alumnos entre todas su etapas educativas y 60 docentes, repartidos entre las diferentes etapas. Recogemos a continuación el organigrama del centro (véase figura 7).

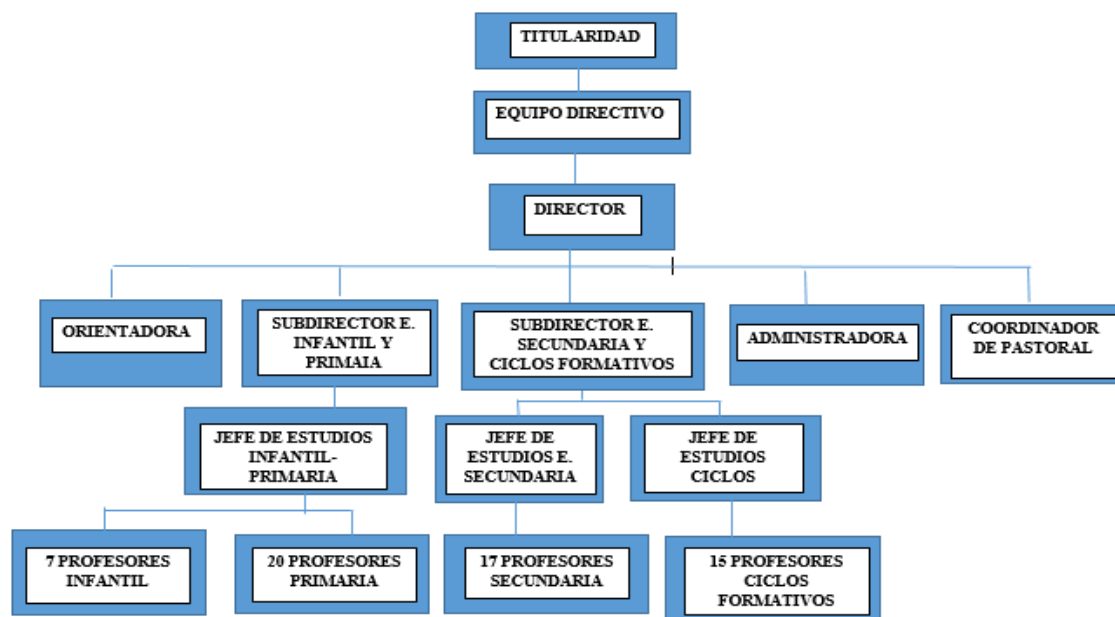


Figura 7. Organigrama centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)

5.3.2.2. Historia del centro

La Casa Salesiana Juan Bosco se constituye en Morón de la Frontera en el año 1904, con las últimas voluntades de Doña María de los Dolores Angulo Roja, marquesa de Sales. La marquesa, en su testamento, recogió ante el notario Don Luis Boza Montoto, que era su voluntad destinar la mayor parte de su herencia al levantamiento de una residencia de padres Salesianos con la intención de que los niños más desfavorecidos de la ciudad pudieran recibir una educación digna. Para ello, nombra como albacea a Don Manuel Tobar Marín, arcipreste de la Iglesia de San Miguel. La instauración de los hijos de Don Bosco en el pueblo no ocurrió de forma inmediata, ya que no fue hasta 1929 cuando la primera comunidad religiosa abrió sus puertas en Morón de la Frontera. Esta estaba conformada por Don Fermín Molpeceres, en calidad de encargado o administrador; Don Ricardo Acuña, prefecto; Don Baldomero Pagán, confesor; el sacerdote Don Francisco Casado y el coadjutor Don Manuel Jurado; los profesores Don José Ruiz Olmo y Don Francisco Villanueva; y clérigos.

Cabe resaltar que desde el primer momento son muy numerosas las solicitudes de matrícula y el colegio inauguró el curso de manera oficial el 8 de diciembre de ese mismo año, haciendo una conmemoración especial a la marquesa de Sales y a Don Manuel Tobar. A pesar de la afluencia de matrículas, los primeros años de apertura del colegio se tornaron muy complicados debido a la situación de conflictos sociales y época de hambre que atravesaba España. Como consecuencia el colegio quedó devastado, teniendo que

invertir la comunidad grandes esfuerzos en levantarlo de nuevo. Entre 1942 y 1948 el centro mejoró mucho, ya que se finalizaron las obras de reconstrucción, se terminó de levantar el templo, consagrado a María Auxiliadora, y se constituyó la Hermandad del Santísimo Cristo de la Buena Muerte, conformada casi íntegramente por antiguos alumnos. En los años posteriores continuaron las obras en el colegio, con la finalidad de agrandar y mejorar las instalaciones del centro. En primer lugar, se construyó una Escuela de Formación Profesional, acción con la que el Excmo. Ayuntamiento de Morón otorgó a la casa Salesiana la Medalla de Oro de la Ciudad y el título de Hija Adoptiva a la Congregación Salesiana. En segundo lugar, se llevaron a cabo las primeras obras de las instalaciones deportivas, ya que estas se finalizaron bastantes años después.

En los últimos años, el centro ha realizado acciones para mejorar la calidad del mismo y el bienestar de sus estudiantes. Concretamente, se ha creado un comedor con capacidad suficiente para albergar a los alumnos de diferentes edades que se encuentran en el centro, la renovación completa del teatro y la informatización de las aulas. Además, con motivo del último bicentenario del nacimiento de Juan Bosco, el centro encargó una imagen del fundador que hoy en día preside la capilla de María Auxiliadora. En la actualidad, el centro se encuentra en expansión en lo referente a la mejora de la calidad, de la oferta educativa y del Centro Juvenil “Salerón”. Por el momento, no cuenta con una Comunidad Religiosa permanente en la obra y su atención pastoral por ende depende de la Comunidad Salesiana de Utrera.

En cuanto a la oferta formativa, se ha instaurado un nuevo Ciclo Formativo de Grado Superior y ha ampliado los segundos cursos de los Grados Medios, acreditándose además como centro bilingüe. Referente a los Grupos de la Familia Salesiana presentes en la Casa Salesiana de Morón de la Frontera encontramos a la Asociación de Salesianos Cooperadores, que están adscritos al centro de Utrera; Asociación de María Auxiliadora; Hogares; dos Hermandades de Penitencia, la Borriquita y la Buena Muerte; y la constitución reciente de la Asociación de Antiguos Alumnos.

5.3.2.3. Distribución muestral del alumnado

Como se tendrán en cuenta diferentes variables para el estudio, vamos a comentar como la muestra de 133 estudiantes de este centro se reparte en función de cada una de las mismas.

Respecto al sexo, en el centro Juan Bosco la muestra está compuesta por 69 mujeres (51,88%) y 64 hombres (48,12%), tal y como queda representado en la figura (véase figura 8).

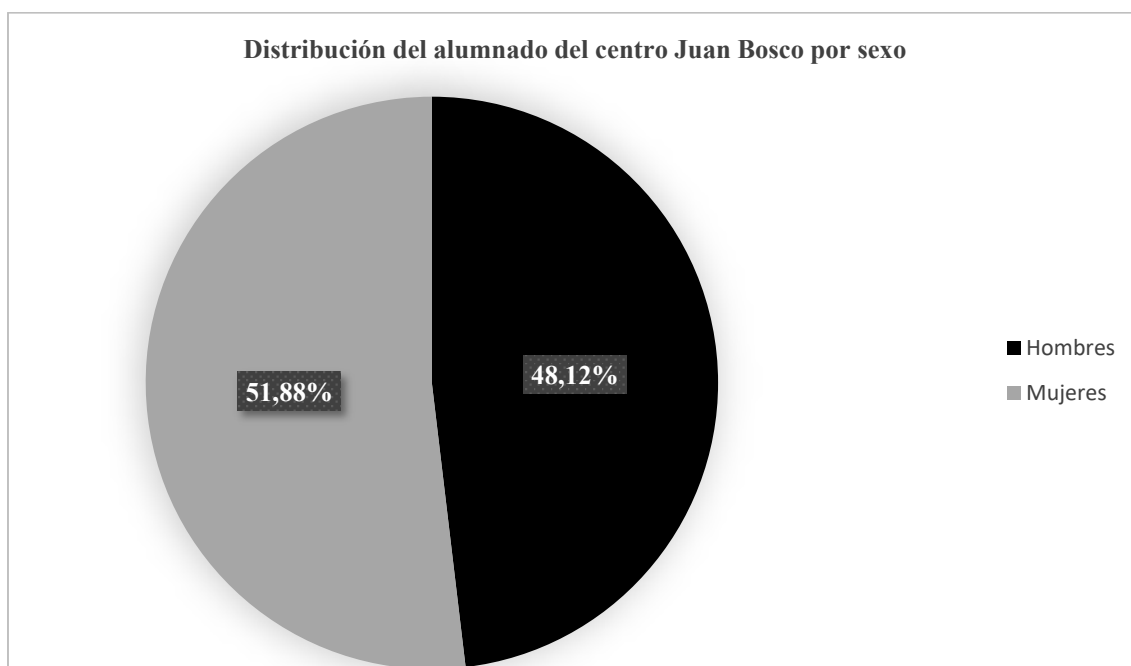


Figura 8. Distribución del alumnado del centro Juan Bosco por sexo

En función del curso académico, el 46,61% de los/as estudiantes de Juan Bosco cursa 3º ESO (62) por un 53,39% que estudia 4º ESO (71) (véase figura 9).

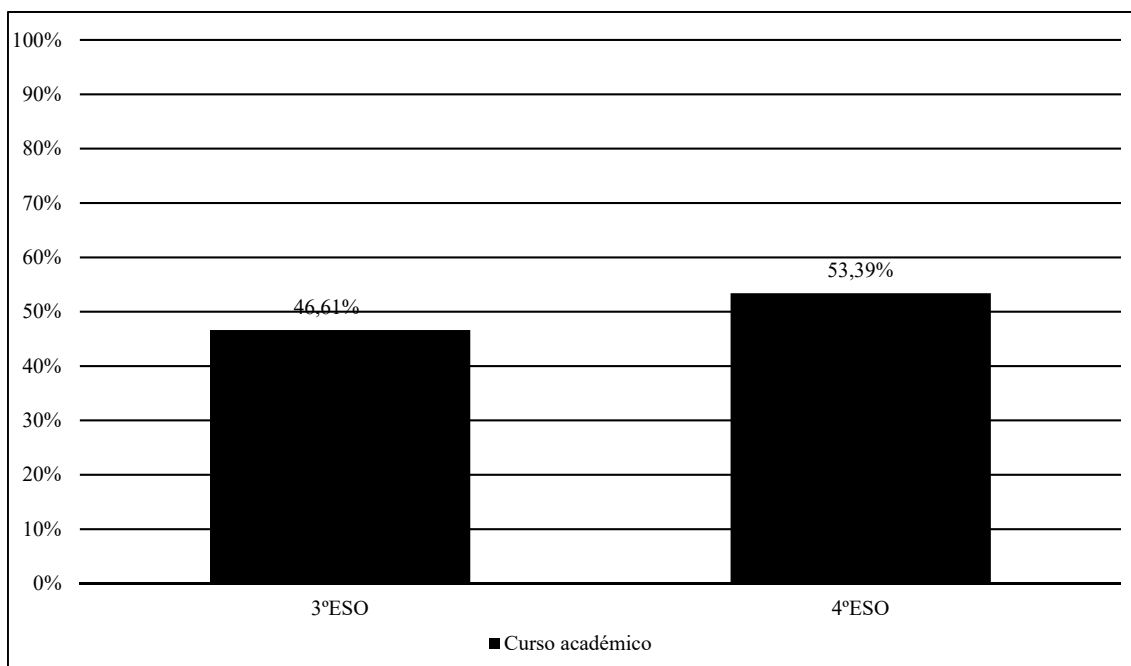


Figura 9. Distribución del alumnado del centro Juan Bosco por curso académico

Para finalizar, la edad media del alumnado del centro Juan Bosco es de 14,92, con estudiantes de 14 años (36, alcanzando el 27,07% del total), 15 años (71, representando el 53,38% de la muestra), y 16 años (26, con el 19,55% del total).

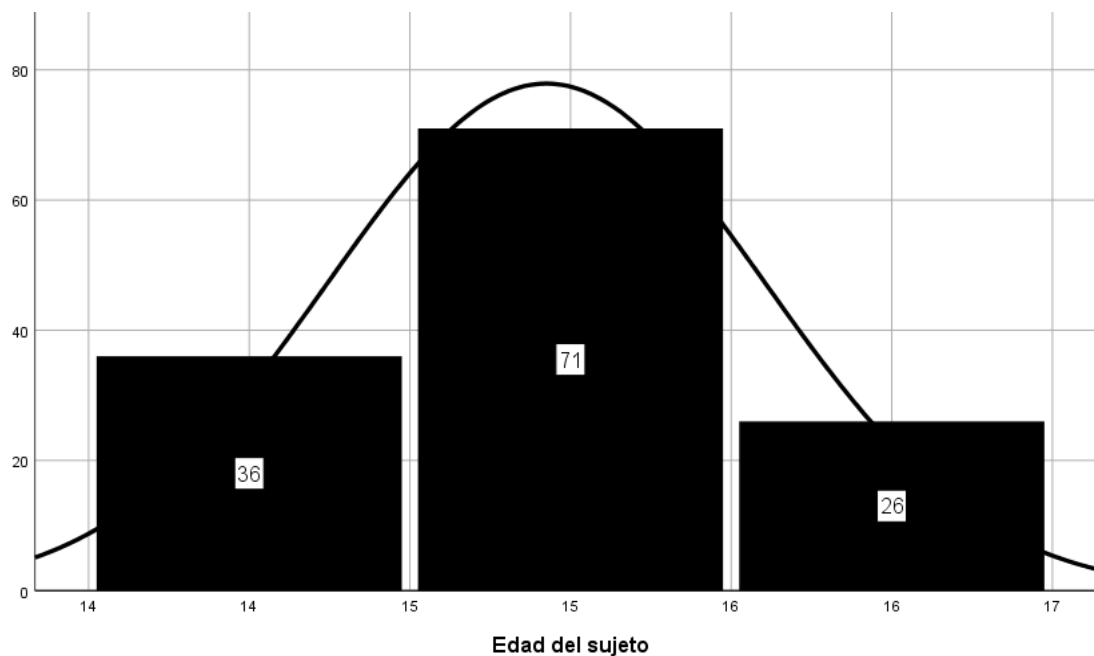


Figura 10. Distribución del alumnado del centro Juan Bosco por edad

5.4. Instrumento

Para la realización de esta tesis, hemos utilizado como instrumento de recogida de información el “Test de Reacción Valorativa” de García Hoz (1976), que fue adaptado por Casares (1995) y actualizado por el Grupo de Investigación (HUM-580) "Valores emergentes, educación social y políticas educativas" de la Universidad de Granada (Gervilla et al., 2018), bajo la denominación “Test de Valores Adaptado” (Ver anexo 1). Al principio del mismo, tras las instrucciones para su cumplimentación, se recoge un bloque de 3 preguntas con el propósito de obtener información sociodemográfica de los/as estudiantes utilizados en la muestra, como el sexo, el curso académico o la edad.

5.4.1. Fundamentación teórica del test: el Modelo Axiológico de Educación Integral (MAEI)

La base que sustenta conceptualmente el instrumento es el modelo axiológico de educación integral (MAEI) del profesor Enrique Gervilla (2000a, 2000b, 2004, 2008). Se trata de un modelo que se construye en torno al vínculo suscitado por la concepción del ser humano en su totalidad, atendiendo tanto a las diferentes dimensiones desde las que se interpreta la realidad que lo circunda como los valores/antivalores asociados a cada una de dichas dimensiones. Este modelo parte de una concepción global del ser humano, orientando la educación a procesos formativos holísticos y humanizadores que aborden todas las esferas y componentes de su realidad para favorecer así un equilibrio y evolución integral del sujeto. Todo ello, sujeto a la libre elección valorativa que cada persona realice sobre las distintas situaciones axiológicas que puedan afectarle en cada una de sus dimensiones, las cuales no son sumativas, sino que tienen entidad propia y van interaccionando entre sí. Por ello, el punto de partida y factor clave será la concepción de la persona para poder establecer cuáles son los valores a partir de los cuales interactúa con la realidad de una forma enriquecedora, de manera que el vivenciar cada uno de estos valores o antivalores estará en función de que sean aceptados o rechazados por la persona. Desde esta perspectiva, la educación será clave para la actualización y perfeccionamiento de las personas a través de la libre toma de decisiones que se realice respecto a los valores (Gervilla, 2008), pues optar por unos u otros será determinante en la conformación de la identidad y la correspondiente personalidad de cada sujeto. En nuestro caso, pondremos el foco en una concepción del ser humano como animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones y con apertura a la relación con los demás (Gervilla, 2000b, 2004), siendo estas las tres dimensiones que componen la esencia de la persona,

dotadas cada una de ellas de diferentes categorías vinculadas a las mismas, con los consiguientes valores y antivalores cada una de las mismas.

Antes de pasar a hablar de las diferentes dimensiones que componen el modelo axiológico de educación integral, precisamos aclarar algunas nociones básicas sobre los procesos de categorización y la propia concepción de la misma. Cuando nos referimos al término categoría, estamos hablando de un constructo mental que incluye a todos los elementos relacionados con la temática que engloba y que obvia a los que no pertenecen a dicho tópico (Colomo, 2014). Al hablar de un modelo axiológico, las categorías responden a agrupaciones de valores y antivalores que se conforman en función de cómo se clasifiquen y jerarquicen los significados y de las relaciones que se establezcan entre los mismos. A la hora de llevar a cabo este proceso de categorización, tal y como sostienen Gervilla (2008) y Ruiz (2003), es necesario tener en cuenta los requisitos de exhaustividad (conllevar que todos los valores y antivalores puedan ser asignados a alguna categoría), exclusividad (cada valor o antivalor solo tenga cabida en una de las categorías establecidas), claridad (definir con precisión la conceptualización de la categoría) y objetividad (evitar ambigüedades que puedan generar subjetividad en la clasificación de la información), logrando así un modelo pertinente y replicable para cualquier proceso de investigación en el ámbito axiológico. Pasamos a comentar las principales dimensiones del MAEI y las categorías que lo conforman.

a) El ser humano como animal de inteligencia emocional

Los factores cognitivos y emocionales son definitorios de la persona, siendo los aspectos que nos diferencian y nos dotan de humanidad. La razón nos permite desarrollarnos y seguir evolucionando, mientras que el factor emocional dota de un componente afectivo a todo cuanto nos acontece, dando nombre a las emociones y sentimientos que impregnan aquello que hacemos.

- Valores corporales. Las personas no pueden vivir sin cuerpo, de ahí que todos los valores que tienen que ver con la estructura biológica y fisiológica del ser humano se recogen bajo esta categoría. Además, se incluyen también los ligados al aspecto físico. Se diferencian dos niveles respecto al cuerpo. Por un lado, estarán los valores primarios, aquellos que inciden directamente en la supervivencia y cuya ausencia afecta a la integridad física de la persona, pudiendo conllevar inclusive la muerte, diferenciándose entre valores (alimento, descanso, salud, higiene, etc.) y contravalores (diabetes, insomnio, enfermedad). Por otro lado, están los

secundarios cuyo impacto en el ámbito corporal los hace deseables/rechazables, pero no imprescindibles al referirse a cuestiones de rasgos/cualidades o experiencias en el campo corporal, diferenciando también entre valores (moda, placer, lujo, etc.) y contravalores (calvicie, sobrepeso, etc.).

- Valores intelectuales. Es nuestra capacidad de razonar la que nos diferencia, convirtiéndonos en seres pensantes con un deseo constante por seguir aprendiendo y adquiriendo saber. Los valores intelectuales son, por tanto, aquellos que tienen que ver con la naturaleza racional del ser humano y les permite comprender los diferentes entresijos de la realidad que lo engloba, siendo una “facultad propiamente humana que, desde siempre, ha definido y diferenciado al hombre del resto de los seres, sobre todo de los animales” (Gervilla, 2000a, p.45). Se considera todo aquello que incide en los procesos mentales y que tiene que ver con el desarrollo y construcción del pensamiento. Al igual que en los corporales, también hay jerarquía respecto a los prioritarios. Los ligados al conocimiento que tienen una mayor urgencia serían los necesarios para poder interpretar de forma correcta y lógica el contexto (aprender, leer, escribir, comunicarse, etc.), mientras que hay otros con un cariz más secundario, aunque también son importantes para el progreso y desarrollo de las personas (creatividad, reflexión, etc.). Los antivalores, por su parte, denotan la falta o ausencia de dicho conocimiento, como puede ser el analfabetismo o la ignorancia.
- Valores afectivos. Incluye al conjunto de valores que incide en fenómenos psíquicos relacionados con la faceta afectiva y emocional de los sujetos. Todo aquello que tiene que ver con las emociones y sentimientos a la hora de estar en el mundo, respecto tanto a la realidad como a las interrelaciones que se producen, serán incluidas en esta dimensión. Su polaridad irá vinculada a las reacciones de agrado/desagrado, siendo los valores aquellos estados emocionales o sentimientos deseados por las personas (algunos urgentes como el afecto parental durante los primeros años de vida, y otros más dependientes de la propia persona, como la empatía o la amistad) y los contravalores los que influyen de forma negativa en la afectividad y su evolución (odio, temor, tristeza, etc.).

b) El hombre como ser singular y libre en sus decisiones

El poder de decidir hace a las personas libres, quedando además definidas por su identidad personal, aspecto que se materializa en que cada sujeto es único, inigualable e

irrepetible. De este modo, no hay dos personas iguales, gracias a los distintos componentes que nos diferencian y nos permiten ir conformando y reconstruyendo quienes somos constantemente a través de las elecciones que realicemos, mediadas siempre por el componente cognitivo y emocional y nuestra voluntad.

- Valores individuales. Parten de la concepción identitaria de los seres humanos, de forma que es la singularidad propia de cada sujeto lo que le hace único e irrepetible. Entre los valores, encontramos aquellos que permiten a la persona ser consciente de su ser real, su autonomía y su libertad, es decir, aquellas características personales que lo diferencian del resto y que determinan su modo de actuar y proceder (autocontrol, singularidad, amor propio, etc.). Los antivalores incluyen a todos los valores que rechazan, niegan o nos impiden ser nosotros mismos y nos condicionan al actuar, provocando una carencia de singularidad en la esencia de la persona (miedo, conformismo, etc.).
- Valores liberadores. Se contemplan todos los valores que tienen su raíz en la concepción de las personas como seres libres, estructurándose en torno a la capacidad de autodeterminación o autonomía. Son los que permiten o no a los sujetos realizar elecciones y tomar decisiones de forma personal. Los valores inciden en la independencia y autonomía de estas elecciones, evitando cualquier circunstancia que pueda conllevar imposición, obligación o sumisión en la esfera interna o externa (autodeterminación, autonomía, etc.). Por su parte, en los antivalores no existe opcionalidad, siendo decisiones impuestas o tomadas bajo coacción, quedando la individualidad y la libertad de elección relegadas (esclavitud, egoísmo, autoritarismo, etc.).
- Valores morales. Partiendo de la condición autónoma de los seres humanos para elegir y decidir, se desprende la cuestión moral como un ámbito que incide en su ser personal y social. Y es que la moral va ligada a un proceso reflexivo (ética) sobre el bien y el mal en función de la realidad contextual, apareciendo todos aquellos valores que tienen que ver con la forma de trasladar esos pensamientos en acciones y comportamientos. Por tanto, estamos ante una categoría que determina, por nuestras acciones, el tipo de personas que somos al interactuar con los marcos normativos sociales. Al final, son nuestras convicciones últimas y su aplicación al contexto histórico las que determinarán nuestra moral. Dentro de esta categoría, diferenciamos entre valores (ligados a acciones humanas bondadosas que impactan en la intimidad y la dignidad del propio sujeto, como la

honestidad, la justicia o la tolerancia) y contravalores (conlleven el ejercer un daño o quebrantamiento de las normas en los ámbitos personal o social, como la deslealtad, la maldad o la mentira).

- Valores volitivos. Enraizados en el concepto de voluntad, los valores y antivalores que componen esta dimensión giran en torno a esta capacidad que permite al ser humano el llevar a cabo procesos de toma de decisiones y actuar de forma consciente y libre. Su vínculo con el resto de categorías de esta dimensión (individuales, liberadores y morales) es clave, ya que es la voluntad el factor sobre el que el ser humano se sustenta para mantenerse en sus elecciones o desistir de las mismas. Entre los de orientación positiva tenemos valores como el esfuerzo, la decisión o la firmeza, mientras que en los antivalores tenemos por ejemplo la indecisión o la pereza.

c) La apertura o naturaleza relacional de los humanos

Como ser social, en las personas interactúan su componente individual con la apertura hacia la relación con todo lo que lo rodea en su contexto. Dichos vínculos son diferentes en función de la realidad a la que se dirigen (relación con los demás, con la naturaleza, con el concepto estético de la belleza o con el mundo trascendente y espiritual), conformando así nuestro ser social que también se irá transformando y modificando de forma continua.

- Valores sociales. El ser humano es un animal social por naturaleza que está en continúa interacción con otras personas, situación que lleva a la aparición de valores centrados en las relaciones interpersonales e institucionales, así como en eventos o acontecimientos donde el factor grupo sea una realidad presente. Su componente de interacción hace que los valores sociales se vinculen habitualmente con los afectivos, pues depende de la capacidad personal que tenga el sujeto para convivir con sus semejantes y con la sociedad de la que forma parte. Los valores son aquellas interacciones entre los seres humanos que se consideran beneficiosas por su esencia o finalidad, como la paz, el diálogo o la familia. Los antivalores perjudican, niega o impiden la interacción positiva entre las personas, como la guerra, la enemistad o las disputas.
- Valores ecológicos. Recoge todo lo concerniente a la naturaleza, seres vivos y medio ambiente, tanto su existencia con independencia del ser humano como en función de la relación que se puede entablar entre ambos. Los valores de

orientación positiva incluyen tanto referencias a espacios naturales como actos en favor de la protección o sostenimiento del medio ambiente y su disfrute (árboles, playa, reciclaje, etc.). Los antivalores ecológicos hacen referencia a hechos que deterioran y lastran al medio ambiente, no siendo valorada su importancia para la vida (contaminación, deforestación, no reciclar, etc.).

- Valores instrumentales. Se incluyen aquellos valores que actúan más como medios que como fines, siendo apreciados o rechazados en función de los resultados que producen, es decir, a tenor de los beneficios o perjuicios que su elección axiológica conlleva. Entre los positivos encontramos valores como los medicamentos, el hogar o la riqueza. Por su parte, los antivalores instrumentales son rechazados por ser nocivas las consecuencias que comportan, como la miseria, el materialismo o el consumismo.
- Valores estéticos. En esta categoría se contemplan todos los valores (de ambas polaridades) vinculados a las cualidades de belleza, armonía o sensibilidad que puede poseer una persona, cualquier ser vivo, una manifestación cultural (arte), una acción o un acontecimiento concreto, provocando una satisfacción cognitiva y emocional en la persona su contemplación o disfrute. Entre los valores, podemos encontrar la pintura, el teatro o la elegancia, mientras que entre los antivalores recogeríamos aquello que carece de belleza como algo ridículo, desagradable o tosco.
- Valores religiosos. También denominados trascendentes por su relación con los elementos trascendentales en la vida, son todos aquellos que guardan relación con la creencia/no creencia respecto a la divinidad y la fe. Son cuestiones que afectan a la esfera personal pero que también tienen su eco y correspondencia en el campo social. Es importante considerar que la polaridad partirá de la visión creyente, siendo los antivalores en este caso aquellos valores considerados negativos desde la visión de la fe pero no de otras concepciones igualmente válidas de la realidad y la vida. Por este motivo, se trata de una categoría que no debe ser impuesta ni nunca convertirse en el pilar de una estructura jerárquica de contenido axiológico, pues obviaría a los no creyentes y negaría su forma de interpretar el mundo, llevándonos a un absolutismo religioso alejado de la realidad. Entre los valores positivos encontramos aquellos vinculados a instituciones y acciones religiosas (oración, iglesia, etc.), junto con los relacionados al sentido último que se le otorga

a la vida (Dios, resurrección, etc.). Respecto a los antivalores, teniendo en cuenta el enfoque que se toma, se encontrarían el ateísmo, lo demoníaco o lo profano.

Para ilustrar el MAEI, presentamos un cuadro (véase tabla 10) donde se sintetiza y relaciona esta concepción de la persona con el conjunto de valores y antivalores generados de cada una de sus dimensiones, susceptibles de ser realizados o rechazados a través de la acción educativa.

Para finalizar, se hace preciso matizar un aspecto relevante en lo que respecta al vínculo entre el Modelo Axiológico de Educación Integral y el Test de reacción valorativa del grupo HUM-580 “Valores Emergentes y Educación Social” de la Universidad de Granada. Este cuadro recoge la concepción original del profesor Gervilla y una serie de valores y antivalores que responden al criterio de pertenencia (Rodríguez, Gil y García, 1996) dentro de cada una de las categorías establecidas. El test parte de esta propuesta como modelo para su concepción y evolución, circunstancia que conlleva que esté en periodo de revisión de forma contante para adaptarse a la realidad actual. Este hecho puede conllevar que se produzcan pequeñas modificaciones/variaciones en la concepción de las categorías o que se vayan actualizando/cambiando/transformando los valores o antivalores que respondan a los criterios de exhaustividad y exclusividad en cada una de dichas categorías. La realidad sociocultural es dinámica, flexible y está en constante transformación. No incorporar las nuevas creencias, ideas, actitudes, formas de interactuar o inventos que se suceden en la realidad social sería mantener un instrumento sobre valores que no representa el contexto presente de la muestra, con el consiguiente desfase entre las personas, los valores y la realidad. Por ello, se contempla esta apertura al cambio del propio instrumento con independencia de que el modelo axiológico que se tomó como punto de partida permanezca sin variaciones significativas.

Tabla 10

Sistema de categorías axiológicas MAEI

Persona sujeto de la educación	Valores fin de la educación	Ejemplos	
		Valores	Antivalores
Animal de inteligencia emocional			
Cuerpo	Corporales	Salud, alimento, aseo, confort, deporte, vitalidad,	Enfermedad, hambre, muerte
Razón	Intelectuales	Saber, conocimiento, cultura, estudio, creatividad, reflexión crítica,	Ignorancia, analfabeto, dogmatismo
Afecto	Afectivos	Amor, pasión, alegría, cariño, sensibilidad,	Odio, egoísmo, pena, angustia,
Singular y libre en sus decisiones			
Singularidad	Individuales	Intimidad, conciencia, perfeccionamiento, superación, valentía,	Alienación, miedo, masificación, egocentrismo,
	Liberadores	Libertad, autonomía, autodeterminación, independencia,	Esclavitud, condena, dependencia, autoritarismo
	Morales	Justicia, verdad, bondad, justicia, honestidad, tolerancia, honradez,	Injusticia, mentira, corrupción, robar
	Volitivos	Querer, decidir, voluntad, esfuerzo, compromiso	Indecisión, apatía, pasividad, pasotismo
De naturaleza relacional			
Apertura	Sociales	Familia, fiesta, ayuda, amistad, compañía, diálogo, democracia, inclusión-integración, paz, regalar, respetar, solidaridad,	Enemistad, guerra, soledad, discriminación, violencia, acoso, molestar, incordiar,
	Ecológicos	Montaña, playa, naturaleza, reciclaje,	Contaminación, desechos,
	Instrumentales	Vivienda, vestido, dinero, medios de transporte, trabajo, medicamentos,	Consumismo, materialismo, pobreza,
	Estéticos	Bello, agradable, arte, literatura,	Feo, desagradable, antiestético
	Religiosos	Dios, oración, fe	Ateísmo, no creencia

Fuente: Adaptación de Gervilla (2000a)

5.4.2. Características y principios a considerar para la correcta implementación del test

El test incluye diez tipos de categorías de valores en relación con las dimensiones del ser humano propuestas en el MAEI: corporales, intelectuales, afectivos, individuales, morales, estéticos, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos. A estas, se le añade la participación política como ámbito sobre el que profundizar y que no estaba contemplado en el MAEI, quedando finalmente el test conformado por 11 categorías. Cada valor expresado en el cuestionario está comprendido por 25 términos o palabras que conforman la categoría. Estos vocablos se seleccionaron de un banco de conceptos

obtenidos a través de la técnica de calificación de palabras, siendo los presentes los que obtuvieron las puntuaciones más altas mediante la verificación realizada por juicio de expertos. Para ello partieron de la definición de cada una en las diferentes categorías y los expertos puntuaron de 1 a 5 las expresiones incluidas en el banco (entre 50 y 60 por cada categoría). Se seleccionaron aquellas 25 que obtuvieron una puntuación más alta y presentaron menor grado de dispersión en las respuestas (Casado y Sánchez-Gey, 1999). A continuación, encontramos las once categorías que conforman el instrumento (véase tabla 11):

Tabla 11

Categorías del Test de Valores Adaptado

Valores	Número de ítem
Valores corporales	1-25
Valores intelectuales	26- 50
Valores afectivos	51-75
Valores individuales	76-100
Valores morales	101-125
Valores estéticos	126-150
Valores sociales	151-175
Valores de participación política	176-200
Valores ecológicos	201-225
Valores instrumentales	226-250
Valores religiosos	251-275

Fuente: elaboración propia

Ante cada una de las baterías de palabras, se encuentra las siguientes alternativas de respuesta:

MA= Muy agradable; A=Agradable; I=Indiferente; D=Desagradable; MD= Muy desagradable.

A cada sujeto se le solicita que manifieste a través de las respuestas indicadas, su grado de conformidad para cada palabra que componen cada uno de los valores indicados. De esta manera, las palabras al igual que el valor, poseen un doble componente: informativo y afectivo. Por ejemplo, los términos “amor”, “familia” o “cariño” evocaran en la persona una reacción muy distinta de los de “castigo” o “autocrítica”. La idea es que la resonancia positiva, negativa o indiferente a los 25 vocablos que conforman el valor será lo que nos indique la fuerza y jerarquía de los valores para la persona encuestada (Rodríguez *et al.*, 2008).

El test permite medir la intensidad positiva y negativa del valor respecto a las percepciones de los/as encuestados/as. Concretamente, reconoce dos grados de intensidad para cada polo, por lo que la mayor puntuación positiva será de 50 y la mayor negativa de -50. La cuantía de cada valor se obtiene a través de la sumatoria de cada alternativa de respuesta. Para ello, se calificarán cuántas respuestas se puntuaron con MA, cuántas con A, cuántas con I, cuántas con D y cuántas con MD. A continuación, se operará de la siguiente forma:

1. El resultado obtenido de MA se multiplicará por 2.
2. El resultado obtenido de A se multiplicará por 1.
3. El resultado obtenido de I se multiplicará por 0.
4. El resultado obtenido de D se multiplicará por -1.
5. El resultado obtenido de MD se multiplicará por -2

Al sumar el resultado de estas multiplicaciones se obtendrá la puntuación final de cada categoría, siendo estas susceptibles en este momento de poder ser clasificadas en función de las pruebas a realizar.

Para la interpretación de los datos debemos tener en cuenta que, como hemos comentado, la mayor puntuación positiva alcanzable es de 50 y la mayor puntuación negativa alcanzable es -50 para la categoría. De esta forma, la reacción del sujeto hacia la categoría, será más favorable o desfavorable mientras más se aproxime a 50 o -50 respectivamente. Según Quijano (2015), aquellas puntuaciones con cero o cercanas a cero podrían significar indiferencia hacia el conjunto de términos que componen la categoría del valor. En el momento que trabajamos con las puntuaciones directas otorgadas a cada valor, las puntuaciones oscilarán entre 2 puntos y -2 puntos, siendo este el rango a considerar para valorar la percepción y reacción del sujeto ante cada término o palabra analizado de forma independiente que representa al valor.

5.4.3. Criterio de calidad del instrumento

Como criterios de calidad del instrumento de recogida de información, hemos utilizado los parámetros de validez y fiabilidad. El criterio de validez lo hemos dividido en dos partes: validez de contenido y validez criterial. La validez de contenido del instrumento se garantiza mediante la utilización del mismo en numerosas investigaciones anteriores (Cámara, 2003; Casares, 1997; Hernández, 2006; Peñafiel, 1996; Rodríguez et al., 2008; Casado y Sánchez-Gey, 1999). La validez criterial se ha calculado

estableciendo una correlación entre cada uno de los 275 ítems con el total de la prueba, alcanzándose un predominio de correlaciones estadísticamente significativas, con niveles de confianza de 95%.

La fiabilidad del instrumento se ha obtenido mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el cual muestra la consistencia interna al calcular el coeficiente de mayor uso y precisión. Obteniéndose de él un resultado de 0,96, reflejando la alta consistencia interna de los ítems considerados y, por ende, la alta fiabilidad del instrumento.

5.5. Procedimiento

Para iniciar la recogida de información necesaria de cara a la realización del estudio, en primer lugar, se contactó con todos los centros de educación Salesianos de la provincia de Sevilla para informarles del proyecto que se iba a realizar y solicitar su colaboración. Para ello, se envió una carta (anexo 2) informándoles ampliamente de la forma de proceder y el fin de la recogida de estos datos. Concretamente, la colaboración de los centros consistía en distribuir el instrumento de obtención de datos entre todos los grupos de alumnos/as de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, por albergar estos cursos a los/as estudiantes de edad idónea para nuestra investigación.

La primera toma de contacto con los centros no obtuvo muchas respuestas, por lo que el siguiente paso consistió en llamar y concertar una cita personalmente con la dirección de centro o jefatura de estudios.

Al presentar el proyecto, la naturaleza del mismo y la relación con la temática salesiana, se despertó gran interés entre las figuras académicas que estuvieron en las reuniones. No obstante, para su aceptación era preciso llevar a cabo una serie de trámites burocráticos dentro de las instituciones escolares. Una vez expuesta la petición a la dirección del centro, se nos comunicó la obligación de consultarlo con el consejo de dirección, desarrollando una votación para aceptar o denegar la propuesta en la que participarían por todos los miembros de dicho consejo.

Fueron tres los centros que llegaron a este paso, ya que del resto obtuvimos una negativa desde dirección o jefatura de estudios. En uno de los centros no conseguimos elevar la propuesta a ninguno de estos dos agentes, porque no se consiguió contactar con ellos. En este caso, desde secretaría se nos comunicó que, al no tener respuesta al email, se entendía como una negativa y, por lo tanto, no era necesario mantener otro contacto. De los tres centros que aceptaron previamente, solo hemos podido obtener los datos de dos ellos, ya que en el tercero la propuesta se denegó en el consejo de dirección, alegando falta de disponibilidad horaria para la realización del cuestionario.

En los centros que finalmente aceptaron (Colegio Salesiano Juan Bosco de Morón de la Frontera y Colegio Salesiano Nuestra Señora del Águila de Alcalá de Guadaíra), se mantuvo una reunión posterior con la dirección para consensuar las pautas de actuación durante la recogida e intentar que esta acción tuviese el menor grado de complejidad/dificultad para los centros.

Para ello, se les ofrecía la posibilidad de que acudiera una antigua alumna salesiana al centro y realizar ella la distribución y recogida del cuestionario entre el

alumnado, o que fuese algún profesor que impartiera clase en todos los grupos el que se encargara de dicha distribución. En último lugar, en ambos centros se acordó que sería el propio docente que impartía la asignatura de religión quien, en su hora de clase, administraría el cuestionario a los/as estudiantes. La ventaja de este modus operandi es que era el mismo profesor quien impartía clase en todos los grupos de Secundaria, por lo que no supondría una distorsión en la percepción del instrumento ni en la rutina académica del alumnado al ver a una persona ajena al centro en su aula.

Antes de iniciar la recogida de la información, se mantuvo una reunión previa con cada uno de los docentes encargados de administrar el test en cada centro. En ella se explicó con detenimiento el objetivo de la investigación, los participantes que conformarían la muestra, y el procedimiento para la correcta implementación y aplicación del instrumento utilizado, con la intención de que el profesor conociera el documento con el que iba a tratar y pudiese resolver cualquier duda al alumnado respecto al mismo. En este sentido, se consensuó con cada docente la forma de presentar el instrumento a los/as discentes y cómo transmitirles la importancia de sus respuestas. Del mismo modo, los profesores nos informaron del cronograma que seguirían durante la recogida y de las características de los grupos a las que se pasaría el test.

Las peculiaridades que nos comentaron no difieren ni distorsionan los datos obtenidos por la muestra, no siendo diferentes los aspectos comentados a los presentes en la adolescencia, tal como se recoge en el marco teórico de esta tesis.

La recogida de información duró aproximadamente 7 semanas en el Centro Salesiano Nuestra Señora del Águila, y 5 semanas en Centro Salesiano Juan Bosco. La diferencia de tiempo se debe a que en el primer centro son tres líneas las que componen cada curso académico y en el segundo centro son únicamente dos.

El instrumento se administró a los/as estudiantes antes de iniciar la clase de religión programada, para garantizar la plena atención de los mismos. La explicación del profesor sobre la investigación que se iba a desarrollar, haciendo énfasis en qué consistía el documento y cómo llevar a cabo su cumplimentación de forma correcta, tuvo una duración aproximada de 40 minutos de media.

El docente, una vez finalizada la cumplimentación del cuestionario, lo recogía y custodiaba en su poder hasta completar el total de cursos y clases que componían la muestra en su centro. Cabe resaltar que todos los datos se recogieron de forma presencial, entregando un ejemplar del cuestionario a cada alumno para que marcara en él sus respuestas.

Por último, nos reunimos con los profesores de cada colegio para que nos relataran si existió alguna dificultad o consideración respecto al proceso de implementación. Tras descartar cualquier alteración y comprobar junto al docente que todos los cuestionarios estaban correctamente cumplimentados, recogimos los mismos para comenzar el proceso de análisis. El hecho de poder obtener datos solamente de estos dos centros supuso un cambio en el enfoque metodológico, apostando por seleccionar el estudio de caso. Se trata de la metodología más apropiada para mostrar la realidad estudiada de estos dos centros, como hemos explicado anteriormente.

5.6. Análisis realizados

Pasamos a detallar los análisis que se han realizado para cada uno de los objetivos planteados.

En el objetivo 1, se comenzó por el estudio de los datos descriptivos del conjunto de respuestas del test (por centro escolar) en dos fases: una primera, donde se abordaron las puntuaciones obtenidas por las categorías de valores establecidas; y una segunda, donde se trabajaron las puntuaciones directas otorgadas a cada valor de forma individual, permitiéndonos así el poder trabajar sobre los valores que han sido mejor y peor considerados. Tras ello, se desarrolló una comparación para la significación de muestras (ANOVA) entre las 11 categorías que componen el instrumento, de carácter intergrupo e intragrupo, con el fin de comprobar si había diferencias estadísticamente significativas. Por último, se implementó la prueba de múltiples rangos de Fisher y la prueba de Tukey para conocer cuáles son las medias de valores que eran diferentes entre sí.

Para el objetivo 2, se ha trabajado sobre las variables sexo, curso académico y edad, por centro escolar. Inicialmente, se analizaron los datos descriptivos (al igual que en el objetivo 1) por cada una de las variables, estructurándose en dos apartados: puntuaciones de las categorías de valores y puntuaciones directas otorgadas a los valores. A continuación, se realizó la prueba Λ de Wilks para comprobar si existían diferencias significativas dentro de las variables fijadas, tras lo que se aplicó el ANOVA para conocer cuáles eran las categorías en las que se producían diferencias (en el caso de que existieran), en función de las variables. Sobre las categorías que presentaron diferencias en función de la variable estudiada, se realizó la prueba de intervalos simultáneos de confianza de Bonferroni al 95%, para así poder confirmar o rechazar la significatividad hallada en el ANOVA.

Respecto al objetivo 3, se aplicó un modelo de regresión lineal para conocer si el comportamiento de la variable dependiente (se seleccionó la categoría de valores morales) guardaba relación con la variable independiente (categoría de valores afectivos en este caso). Tras obtener los coeficientes de regresión para ambas variables (R de Pearson y R cuadrado) y plantear la ecuación del modelo lineal ajustado, se verificó el cumplimiento de los supuestos del modelo de regresión lineal (normalidad, homocedasticidad, linealidad e independencia de los errores). Finalmente, se realizó la prueba de falta de ajuste para el modelo de regresión, conociendo así la adecuación estadística del modelo planteado.

En cuanto al objetivo 4, se empezó realizando un análisis descriptivo (por centro educativo) de las puntuaciones obtenidas por los valores de la categoría religiosa. Tras ello, se aplicó un análisis factorial exploratorio con el método de componentes principales, siendo preciso verificar la idoneidad de este análisis mediante la obtención de la matriz de correlaciones, la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett, las medidas de adecuación muestral de cada variable (MSA) y las correlaciones parciales. Finalmente, se obtuvieron el número de factores o componentes necesarios para explicar la varianza de los datos originales de los valores religiosos en cada centro.

Finalmente, en el objetivo 5 se realizó un análisis de carácter comparativo entre el modelo axiológico-pedagógico salesiano, desarrollado a lo largo del capítulo 4, el Modelo Axiológico de Educación Integral (MAEI) de Gervilla (2002) y el Test de Valores Adaptado. Esto ha permitido: a) identificar las categorías de valores del test que equivalen a los pilares de la propuesta axiológica-pedagógica salesiana; b) identificar las equivalencias entre los principales valores del modelo salesiano y los valores que componen el test. Pasamos a detallar el trabajo previo para adaptar la propuesta del modelo salesiano al test de valores

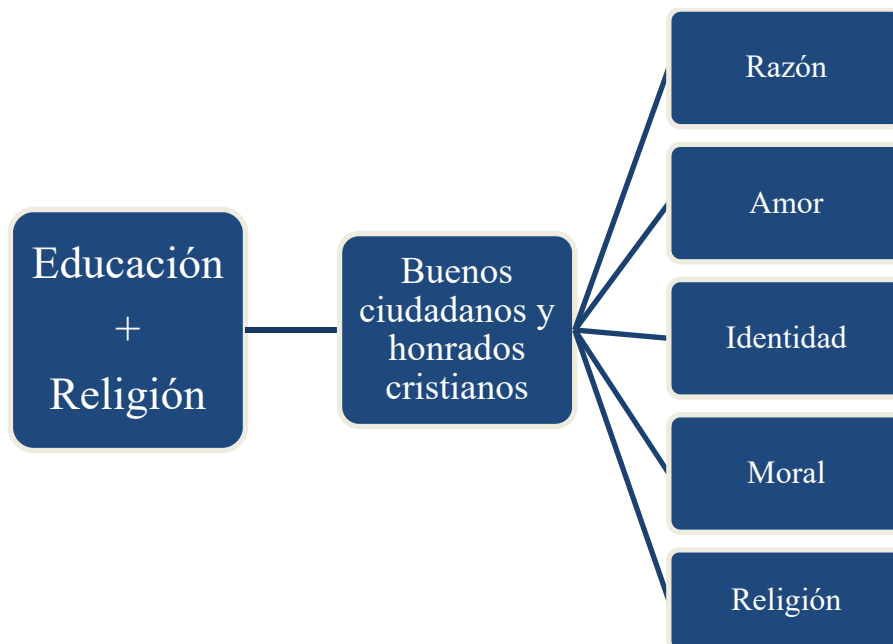


Figura 11. Pilares básicos del modelo pedagógico salesiano

Como se observa en la figura (véase figura 11), se trata de un modelo pedagógico-axiológico constituido en torno al binomio educación-religión, teniendo como finalidad

el desarrollo de una educación global, integral y holística que permita formar a buenos ciudadanos y honrados cristianos.

Para alcanzar este propósito, se hace preciso el desarrollo de elementos como la razón, el amor, la construcción identitaria, el desarrollo moral y la religión, convirtiéndose estos en los pilares pedagógicos de la propuesta salesiana. Para poder trabajar con los datos recogidos por el instrumento utilizado en la investigación (Test de Valores Adaptado), ha sido preciso un trabajo exploratorio e interpretativo que permitiera establecer las equivalencias entre las categorías de valores que conforman el test y los pilares establecidos por la propuesta salesiana, recogiéndose en la tabla 12 dicha equiparación.

Tabla 12

Equivalencia entre los pilares de la propuesta salesiana y el Test de Valores Adaptado

Pilares de la propuesta salesiana	Test de Valores Adaptado
Razón	Intelectuales (B)
Amor	Afectivos (C)
Identidad	Individuales (D)
Moral	Morales (E)
Religión	Religiosos (K)

Fuente: elaboración propia.

Conocido el proceso para adaptar la propuesta educativa salesiana al test de valores, pasamos a comentar los análisis realizados para abordar el objetivo 5. En primer lugar, partiendo de los pilares que sustentan la propuesta educativa salesiana y su vinculación con las categorías de valores del test, se trabajó en un análisis descriptivo de las puntuaciones totales de las categorías del test que se han identificado como correspondientes a los pilares de la propuesta salesiana. Tras ello, se realizó una comparación de muestras entre las categorías de valores con el fin de comprobar si existían coincidencias en las respuestas del alumnado respecto a dichas categorías. Para cerrar el análisis de los pilares de la propuesta salesiana a través de las categorías de valores del test, se llevó a cabo un análisis de Clúster de K-Medias para obtener los perfiles de estudiantes que se generan en función de las puntuaciones otorgadas a dichas categorías. De esta manera, se obtienen perfiles de puntuaciones que explican las percepciones medias de un número elevado de estudiantes sobre los valores que conforman las categorías. En segundo lugar, tras sustituir los principales valores que definen el modelo pedagógico-axiológico salesiano por su equivalencia dentro de los

valores que componen el Test de Valores Adaptado (véase tabla 13), se realizó un análisis descriptivo de los resultados alcanzados en cada uno de los centros salesianos estudiados, prestando especial atención al nivel de agrado que estos logran.

Tabla 13

Equivalencia entre los valores salesianos y el Test de Valores Adaptado

Modelo Axiológico de Educación Integral	Valores salesianos	Test de Valores Adaptado
Corporales	Salud	Salud física (A-21)
Intelectuales	Aprender / comprender el error	Aprender (B-26)
Intelectuales	Estudio	Estudiar (B-36)
Intelectuales	Desarrollo intelectual	Inteligencia (B-40)
Intelectuales	Memoria	Memoria (B-45)
Intelectuales	Pensamiento	Pensar (B-46)
Intelectuales	Reflexión crítica	Reflexionar (B-48)
Intelectuales	Sabiduría	Saber (B-49)
Afectivos	Cercanía afectiva / afecto	Afectividad (C-55)
Afectivos	Amor	Amor (C-56)
Afectivos	Amistad	Amistad (C-57)
Afectivos	Orientación fraternal / cariño	Cariño (C-59)
Afectivos	Emocional	Emoción (C-60)
Afectivos	Empatía	Empatía (C-61)
Afectivos	Familia	Familia (C-64)
Afectivos	Alegría	Felicidad (C-65)
Afectivos	Ternura	Ternura (C-75)
Individuales	Autocontrol	Autocontrol (D-78)
Individuales	Autonomía	Autonomía (D-80)
Individuales	Creatividad	Creatividad (D-83)
Individuales	Desarrollo potencialidades	Crecimiento personal (D-84)
Individuales	Esfuerzo	Esfuerzo personal (D-85)
Individuales	Sacrificio / Dedicación	Fuerza de voluntad (D-87)
Individuales	Identidad	Identidad (D-89)
Morales	Autodisciplina	Compromiso (E-103)
Morales	Derechos / Derechos fundamentales	Derechos (E-105)
Morales	Sentido ético	Ética (E-107)
Morales	Bien común social	Igualdad (E-110)
Morales	Libertad	Libertad (E-112)
Morales	Paciencia	Paciencia (E-114)
Morales	Pacífico	Paz (E-115)
Morales	Respeto	Respeto (E-116)
Morales	Responsabilidad / responsable	Responsabilidad (E-117)
Morales	Justicia	Ser justo/a (E-118)
Morales	Moral / perfección moral	Ser moral (E-119)
Morales	Solidaridad	Solidaridad (E-122)
Morales	Tolerante / tolerancia	Tolerancia (E-123)
Estéticos	Teatro	Teatro (F-150)
Sociales	Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Cáritas (G-152)
Sociales	Servicio a la sociedad / participación	Colaborar (G-153)
Sociales	Comunidad	Comunidad (G-154)
Sociales	Convivencia	Convivencia (G-155)
Sociales	Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Cruz roja (G-156)
Sociales	Abierto al diálogo	Diálogo (G-157)
Sociales	colaborar	Igualdad de oportunidades (G-163)

Sociales	Educación a los menos afortunados	Inclusión social (G-164)
Sociales	Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Manos unidas (G-165)
Sociales	Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Médicos sin fronteras (G-166)
Sociales	Multiculturalidad / interculturalidad	Multiculturalidad (G-167)
Participación política	Ciudadanía crítica	Ciudadanía (H-180)
Instrumentales	Trabajo / aprender oficio	Trabajo (J-247)
Religiosos	Doctrina / normas religiosas	Biblia (K-252)
Religiosos	Caridad	Caridad (K-253)
Religiosos	Instruir en la religión cristiana	Clase de religión (K-255)
Religiosos	Confesión	Confesar (K-256)
Religiosos	Creencias	Creyente (K-257)
Religiosos	Dios	Dios (K-259)
Religiosos	Espiritualidad / desarrollo espiritual	Espiritualidad (K-260)
Religiosos	Cristo / Jesucristo	Jesucristo (K-263)
Religiosos	Respeto al pluralismo religioso	Libertad religiosa (K-264)
Religiosos	Devoción eucarística	Misa (K-265)
Religiosos	Amor a la oración	Rezar (K-273)

Fuente: elaboración propia

Una vez expuestos los diferentes análisis que se han desarrollado para responder a cada uno de los objetivos fijados, pasamos a comentar brevemente el proceso de preparación y adecuación de los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento administrado al alumnado de los centros salesianos Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaíra) y Juan Bosco (Morón de la Frontera). Los test se pasaron físicamente, por lo que tras recolectar todos los que habían sido cumplimentados, se realizó un primer filtro para detectar si existía algún valor sobre el que algún alumnado no hubiera denotado su percepción de agrado sobre el mismo. En este sentido, los test estaban correctamente cumplimentados, agradeciendo a los profesores responsables de su aplicación y al alumnado el esfuerzo por cumplir con los requisitos y exigencias del mismo, no dejando sin responder ninguna cuestión.

Tras esto, se volcaron los datos a hojas de cálculo de Excel, con el fin de comprobar si existía alguna celda con carácter nulo tras el picado de las puntuaciones otorgadas por el alumnado a los valores. Finalmente, la base de datos se exportó a la versión 25 del paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) para la realización de los análisis que hemos descrito en este apartado. Seguidamente, damos paso al capítulo de resultados donde se dará respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

En este capítulo, mediante la utilización del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), en su versión 25, se ha llevado a cabo el procesamiento y análisis de los datos obtenidos con la aplicación de la última versión del Test de Valores Adaptado (Gervilla et al., 2018). Es importante reseñar que, para la interpretación de los resultados de tipo descriptivo, tomaremos dos referencias diferentes a la hora de analizar la escala de puntuación del test. Recordemos que, para cada valor, el sujeto debe mostrar su intensidad de agrado respecto al mismo, teniendo las posibilidades de muy desagradable (-2), desagradable (-1), indiferencia (0), agradable (1) y muy agradable (2).

En este sentido, cuando se analicen de forma pormenorizada un conjunto de valores de forma individualizada, sin atender a la categoría de referencia a la que pertenecen, la media de las respuestas que se obtenga de la muestra que ha respondido al test oscilará entre -2 puntos y 2 puntos. En este caso, interpretaremos las medias obtenidas por cada valor, pudiendo asociar el valor alcanzando con la percepción de agrado. Sin embargo, en muchas pruebas realizamos el análisis sobre los resultados alcanzados en las categorías de valores, existiendo un total de 11 categorías con 25 valores cada una de las mismas (un total de 275 valores conforman el test). Este hecho hace que cuando trabajamos con las medias de las categorías, estas puedan oscilar entre -50 puntos (mínimo) y 50 puntos (máximo). En este caso, se hace preciso generar una equivalencia entre los niveles de agrado que se utilizan en los valores y los niveles de agrado para interpretar las categorías de valores. Al tener 5 posibilidades de elección, estadísticamente se divide el rango de respuesta para las categorías (100 puntos en este caso, entre -50 y 50 puntos) entre los 5 niveles de agrado (muy desagradable, desagradable, indiferencia, agradable, muy agradable), obteniendo un margen de 20 puntos para cada uno de los mismos. Comenzando con el reparto equitativo de dicho margen de 20 puntos, reformulamos los niveles de percepción de agrado para la consideración de la categoría de valores. De esta manera, la valoración de la intensidad de agrado de las categorías se situaría de la siguiente forma: muy desagradable (-50 y -30 puntos); desagradable (-30 y -10 puntos); indiferencia (-10 y 10 puntos); agradable (10 y 30 puntos); y muy agradable (30 y 50 puntos). Pasamos a detallar los resultados que se han obtenido a partir de los objetivos planteados.

6.1. Análisis de las puntuaciones otorgadas a las diferentes categorías axiológicas y valores por los/as estudiantes

6.1.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)

Comenzamos obteniendo los estadísticos descriptivos de la muestra de estudiantes del centro Nuestra Señora del Águila respecto a las puntuaciones otorgadas en el instrumento.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos del centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Coefficiente de variación (%)
Corporales	-4	45	29,48	7,87	26,70
Intelectuales	-38	50	14,19	16,21	114,25
Afectivos	-4	50	39,73	9,60	24,16
Individuales	3	50	33,77	9,91	29,34
Morales	-1	50	35,25	11,45	32,48
Estéticos	-30	48	19,95	13,39	67,13
Sociales	-30	50	28,79	13,69	47,54
Participación política	-50	50	13,05	14,93	114,37
Ecológicos	-50	50	29,93	16,34	54,60
Instrumentales	-1	50	29,57	11,09	37,50
Religiosos	-50	50	22,90	23,97	104,68

Fuente: elaboración propia

Cabe recordar, previamente a analizar los resultados obtenidos, que las puntuaciones máxima y mínima que pueden obtenerse en cada categoría son 50 y -50 puntos respectivamente. Partiendo de este dato, es reseñable que en las categorías de participación política, ecológica y religiosa se ha alcanzado el mínimo valor posible (-50 puntos), significando que algún/alguna estudiante ha considerado muy desagradable todos los términos que componían dichas categorías. De igual forma, son varias las categorías que han alcanzado la máxima puntuación posible (50 puntos), vinculada al máximo nivel de agrado hacia todos los valores que componían la categoría intelectual, la afectiva, la individual, la moral, la social, la participación política, la ecológica, la instrumental y la religiosa. Por otro lado, si atendemos a las medias que ofrecen cada una de las categorías en el marco del centro Nuestra Señora del Águila, la categoría con la media más alta en función de las elecciones del alumnado ha sido la afectiva (39,73), seguida de la categoría moral (35,25), la individual (33,77), situándose las mismas por encima de los 30 puntos de consideración media. En este sentido, los/las adolescentes muestran una mayor intensidad de agrado por los valores vinculados a su componente emocional, adhiriéndose a los valores que fijan una convivencia pacífica y enriquecedora

en la que se respeta su identidad e individualidad. En el siguiente escalafón, por encima de 25 puntos, se sitúan las categorías ecológicas (29,93), la instrumental (29,57), la corporal (29,48) y la social (28,79). Resaltando el papel de la naturaleza, el alumnado muestra agrado por valores relacionados al cuidado de su físico y su realidad social, siendo valorados también los medios que les permiten alcanzar el resto de valores. Tras estas siete categorías y por encima de 20 puntos de media, se sitúa la religiosa en octavo lugar (22,90). Por último, por debajo de los 20 puntos de media, se sitúan la categoría estética (19,95), intelectual (14,19) y participación política (13,05), siendo los aspectos con menores niveles de agrado en la consideración de esta población adolescente. Se ofrece a continuación una figura (véase figura 12) donde se ofrece de un modo más gráfico la jerarquía de categorías.

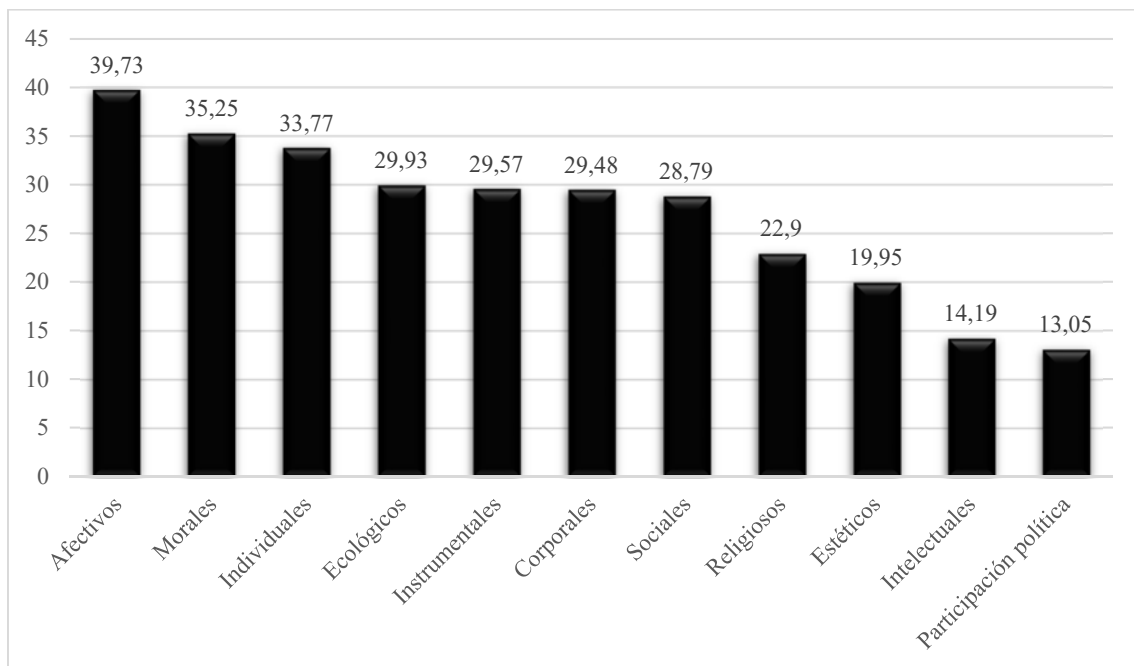


Figura 12. Jerarquía de categorías en el centro Nuestra Señora del Águila

Respecto a las desviaciones típicas, la categoría que ofrece menor dispersión respecto a la media es la corporal (7,87), teniendo el menor grado de variabilidad en sus respuestas. Le siguen la categoría afectiva (9,60), la individual (9,91), la instrumental (11,09) y la moral (11,45). Es destacable, por otro lado, que la categoría religiosa tiene el mayor grado de dispersión de la muestra (23,97), junto con la ecológica (16,34) y la intelectual (16,21).

En cuanto al coeficiente de variación, la categoría afectiva (24,16), corporal (26,70) e individual (29,34) están situadas por debajo del 30%, denotando así que existe un grado reseñable de homogeneidad en las respuestas de los/as estudiantes, reflejando así que hay bastante consenso en sus opiniones respecto a estas categorías. Otras categorías se han quedado próximas al 30%, como la moral (32,48) y la instrumental (37,50). Por otro lado, la categoría social (47,54), la ecológica (54,60) o la estética (67,13) muestran menos homogeneidad en sus respuestas, denotando así un menor grado de homogeneidad en las respuestas que aporta la muestra en estas categorías. Atención especial requieren la categoría religiosa (104,68), la intelectual (114,25) y la participación política (114,37), cuya dispersión se sitúa por encima del 100% y denotando, por tanto, una gran heterogeneidad en las respuestas ofrecidas por los/as estudiantes que componen la muestra.

6.1.1.1. Análisis de las puntuaciones directas por valores

Una vez analizado los estadísticos descriptivos, consideramos importante profundizar sobre qué valores concretos obtienen las mayores y menores puntuaciones por parte de los/as estudiantes, independientemente de la categoría en que se ubiquen. El motivo es que cada categoría está compuesta por un total de 25 valores, pudiendo existir casos de valores con puntuaciones muy altas/bajas por el nivel de agrado/desagrado que el/la estudiante muestre ante él mismo y no pertenecer a algunas de las categorías más/menos puntuadas. Para este análisis, es importante recordar que las puntuaciones para recoger la intensidad de agrado se sitúan entre el 2 y el -2.

En este sentido, dado que la muestra de este centro está compuesta por 115 estudiantes, las puntuaciones se encuentran entre los 230 y los -230 puntos (véase tabla 15).

Como puede observarse, los valores que se asocian a una mayor percepción de agrado son los vinculados al ámbito afectivo, siendo 8 los presentes dentro de los 10 más valorados, exceptuando el respeto en octava posición (201) y vestir a mi gusto en décima posición (199), y que se enmarcan en la categoría moral y la categoría corporal respectivamente. Concretamente, sentirse querido es lo que más agrada a los/as estudiantes del centro de Nuestra Señora del Águila (221), junto con la felicidad (216) y algunos de los principales miembros familiares, como la abuela (213), madre (210) o abuelo (207).

Tabla 15

Valores con mayores y menores puntuaciones en el centro Nuestra Señora del Águila

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Sentirse querido	221	1. Cirugía estética	-90
2. Felicidad	216	2. República	-21
3. Abuela	213	3. Evaluación	-18
4. Madre	210	4. Estudiar	-18
5. Abuelo	207	5. Política	-11
6. Familia	205	6. Partidos políticos	-10
7. Amistad	202	7. Biblioteca	-2
8. Respeto	201	8. Crítica	1
9. Cariño	200	9. Colegio / instituto	1
10. Vestir a mi gusto	199	10. Maquillarse	8

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los valores con menor consideración, aparece la cirugía estética con el menor nivel de agrado (-90), perteneciente a la categoría estética (antepenúltima en la jerarquía). Tras ella, exceptuando el valor de maquillarse (8), el resto forman parte de las categorías de valores intelectuales y de valores de participación política. Destaca la república como el penúltimo valor respecto a su consideración (-21), donde la política (-11) o los partidos políticos (-10) tampoco muestran altos niveles de agrado. También reflejan un bajo nivel de agrado los valores vinculados a la realidad escolar de la muestra, entre los que destaca especialmente la evaluación (-18) y estudiar (-18), y donde aspectos como la biblioteca (-2), la crítica (1) o el colegio/instituto (1) tampoco gozan de buena consideración.

6.1.1.2. Comparación de muestras entre las categorías de valores

Tras comentar los valores que han obtenido las puntuaciones directas más altas y bajas bajo la percepción del alumnado del centro Nuestra Señora del Águila, pasamos a realizar la comparación de muestras de las 11 categorías de valores que componen el instrumento. Para ello, realizamos un análisis de varianza (ANOVA), dividiendo los datos en dos componentes: uno entre los grupos y otro dentro de los grupos (véase Tabla 16).

Tabla 16

Análisis de varianza de los 11 valores, inter e intragrupo

Fuente	Suma de cuadrados	gl	Cuadrado medio	F	Sig.
Entre grupos	83446,032	10	8344,603	41,718	,000*
Dentro de grupos	250832,296	1254	200,026		
Total	334278,327	1264			

Fuente: elaboración propia. *<.05

Los resultados del ANOVA indican que existen diferencias estadísticamente significativas, lo que conlleva que las medias de las categorías de valores trabajadas son diferentes entre ellas con un nivel de confianza del 95%. Para poder conocer qué medias de las categorías de valores son diferentes entre sí, aplicamos la prueba de múltiples rangos de Fisher, también conocida como prueba de diferencia mínima significativa o LSD (Least significant difference).

Al hacer la comparación múltiple entre grupos, en varios de ellos no hay diferencias estadísticamente significativas al estar el cero incluido en todos los intervalos de confianza (todos aquellos casos en los que p-valor>.5). A continuación, mediante la superposición de las cruces en la tabla 17, podemos ver aquellos grupos de pares de medias que son homogéneas.

Tabla 17

Prueba de múltiples rangos de Fisher

Valores	Casos	Medias	Grupos homogéneos		
Part. Política	115	13,05	X		
Intelectuales	115	14,19	X		
Estéticos	115	19,95		X	
Religiosos	115	22,90		X	
Sociales	115	28,79			X
Corporales	115	29,48			X
Instrumentales	115	29,57			X
Ecológicos	115	29,93			X
Individuales	115	33,77			X
Morales	115	35,25			X
Afectivos	115	39,73			X

Fuente: elaboración propia. Método: HSD con 95% de confianza

La superposición de las cruces refleja la existencia de 4 grupos de medias que son homogéneas, lo que sugiere que existen coincidencias en las respuestas del alumnado respecto a las mismas. Con el propósito de descartar posibles errores, realizamos también la comparación con la prueba de Tukey, donde se han reflejado los mismos datos. Este aspecto otorga consistencia estadística a los resultados (véase tabla 18). Se confirman,

por tanto, los datos obtenidos en la prueba de múltiples rangos de Fisher, obteniendo homogeneidad en las respuestas de las siguientes categorías: valores participación política e intelectuales; valores religiosos y estéticos; valores sociales, corporales, instrumentales y ecológicos; y valores individuales y morales.

Tabla 18

Prueba HSD de Tukey

Valores	Casos	Medias	Grupos homogéneos		
Part. Política	115	13,05	X		
Intelectuales	115	14,19	X		
Estéticos	115	19,95		X	
Religiosos	115	22,90		X	
Sociales	115	28,79			X
Corporales	115	29,48			X
Instrumentales	115	29,57			X
Ecológicos	115	29,93			X
Individuales	115	33,77			X
Morales	115	35,25			X
Afectivos	115	39,73			X

Fuente: elaboración propia. Método: HSD con 95% de confianza

6.1.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)

Iniciamos el análisis por los estadísticos descriptivos del alumnado de Juan Bosco.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos del centro Juan Bosco

Valores	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Coefficiente de variación (%)
Corporales	-4	50	28,66	9,224	32,18
Intelectuales	-46	50	11,04	14,629	132,51
Afectivos	5	50	37,54	9,348	24,90
Individuales	-6	50	33,35	10,483	31,43
Morales	9	50	35,11	10,433	29,72
Estéticos	-16	50	18,86	13,874	73,56
Sociales	-9	50	25,47	13,167	51,70
Participación política	-13	48	16,05	13,601	84,74
Ecológicos	-50	50	24,84	17,778	71,57
Instrumentales	0	47	27,44	10,298	37,52
Religiosos	-50	50	24,12	20,128	83,45

Fuente: elaboración propia

Observando las puntuaciones máximas y mínimas, teniendo en cuenta que el rango se sitúa entre 50 y -50 puntos respectivamente, destacar como solo las categorías ecológica y religiosa han registrado el mínimo valor posible (-50 puntos), lo que significa

que algún/alguna estudiante de los que conforman la muestra de este centro ha considerado muy desagradable todos los valores que constituían dichas categorías. En cambio, son muchas las categorías que han obtenido la máxima puntuación posible (50 puntos), siendo considerados como muy agradables por algún/alguna estudiante los términos que conformaban las categorías corporal, intelectual, afectiva, individual, moral, estética, social, ecológica y religiosa. Si ponemos el foco en las medias alcanzadas por cada una de las categorías en el centro 2, la categoría afectiva obtiene la media más alta (37,54), seguida de la categoría moral (35,11) y la individual (33,35), superando los 30 puntos de media al ser consideradas por el alumnado. Como ya ocurría en el centro Nuestra Señora del Águila, los/las adolescentes denotan mayor intensidad de agrado por los valores que repercuten en su esfera emocional y personal, junto con los que regulan la convivencia en sociedad. Tras estas categorías y superando los 25 puntos de media, aparecen la corporal (28,66), la instrumental (27,44) y la social (25,47), mostrando el alumnado interés por su cuidado y aspecto físico, así como por la realidad social, priorizando también aquellos valores que permiten la consecución del resto de valores. En el siguiente escalafón, tras estas seis categorías y superando los 20 puntos de media, encontramos la categoría ecológica (24,84) y la religiosa (24,12). En los últimos puestos, no alcanzando los 20 puntos de media, aparecen la categoría estética (18,86), la participación política (16,05) y la intelectual (11,04) con los menores niveles de agrado registrado por esta muestra de adolescentes. En la siguiente figura (véase figura 13) se presenta la jerarquía de categorías de un modo más representativo.

Si observamos las desviaciones típicas, la menor dispersión respecto a la media la encontramos en la categoría corporal (9,22), seguida por la afectiva (9,35), la instrumental (10,30), la moral (10,43) y la individual (10,48), siendo las categorías donde el grado de variabilidad en las respuestas ha sido menor. Por el contrario, la categoría religiosa presenta el mayor grado de variabilidad en las respuestas (20,13), seguido por la ecológica (17,78) y la instrumental (14,63).

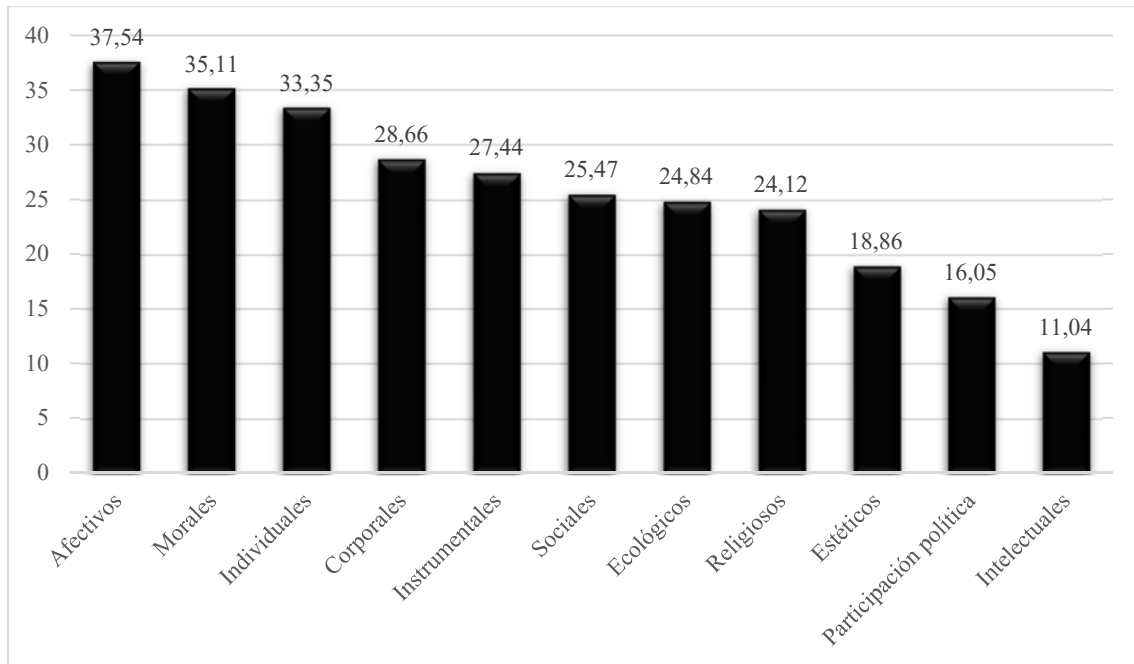


Figura 13. Jerarquía de categorías en el centro Juan Bosco

Respecto al coeficiente de variación, la categoría afectiva (24,90) y la moral (29,72) se sitúan por debajo del 30%, manifestándose un grado reseñable de homogeneidad en las respuestas de los/as estudiantes al existir consenso en su percepción sobre estas categorías. Cercanas al 30% se han quedado otras categorías como la individual (31,43), la corporal (32,18) y la instrumental (37,52). Entre las categorías que han reflejado menor grado de homogeneidad en las respuestas aparecen la social (51,70), la ecológica (71,57), la estética (73,56), la religiosa (83,45) y la participación política (84,74). Es preciso subrayar la dispersión obtenida en la categoría intelectual (132,51), situándose por encima del 100%, reflejando así el elevado nivel de heterogeneidad en las respuestas del alumnado respecto a esta categoría.

6.1.2.1. Análisis de las puntuaciones directas por valores

Tras poner el foco en el análisis de los estadísticos descriptivos, seguidamente profundizaremos sobre cuáles son los valores del test que alcanzan las mayores y menores puntuaciones (el rango de puntuaciones para registrar el nivel de agrado se establece entre 2 y -2) por parte de los/as estudiantes del centro Juan Bosco. Es preciso matizar que las puntuaciones se situarán entre 266 y -266 puntos al estar conformada la muestra por 133 estudiantes (véase tabla 20).

Tabla 20

Valores con mayores y menores puntuaciones en el centro Juan Bosco

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Felicidad	254	1. Cirugía estética	-33
2. Sentirse querido/a	248	2. Biblioteca	-2
3. Madre	244	3. Independencia territorial	-1
4. Padre	241	4. República	1
5. Familia	234	5. Asignatura	8
6. Vestir a mi gusto	229	6 Estudiar	8
7 Amistad	229	7. Poesía	8
8. Respeto	227	8. Facebook	10
9. Libertad	227	9. Literatura	11
10. Ayudar	227	10. Maquillarse	19

Fuente: elaboración propia

Respecto a los valores que generan mayor intensidad de agrado en la muestra, los relacionados con la categoría afectiva ocupan los primeros lugares con la felicidad (254), sentirse querido/a (248) y elementos referidos al ámbito familiar, como madre (244), padre (241) o la propia institución familiar (234). El tema de vestir a mi gusto (229), de la categoría corporal (cuarta posición en la jerarquía), ocupa la sexta posición tras los valores de corte afectivo. Es preciso también destacar el papel de valores como la amistad, el respeto, la libertad o ayudar en las primeras posiciones, por su impacto en la convivencia y el desarrollo moral de la sociedad.

Como ya ocurriera en el centro Nuestra Señora del Águila, la cirugía estética (-33) también es el valor con el menor nivel de agrado registrado en el centro Juan Bosco. El resto de valores con menor consideración incluye principalmente aspectos de la categoría intelectual (biblioteca, -2; asignatura, 8; estudiar, 8) y de participación política (independencia territorial, -1; república, 1). Destacar la presencia de la categoría instrumental (quinta categoría en la jerarquía) con la red social Facebook (10) y el bajo nivel de agrado respecto a dicho valor.

6.1.2.2. Comparación de muestras entre las categorías de valores

A continuación, mediante el análisis de varianza (ANOVA), se realiza la comparación de muestras de las 11 categorías de valores, dividiendo los datos entre los grupos y dentro de los grupos (véase Tabla 21).

Tabla 21

Análisis de varianza de los 11 valores, inter e intragrupo

Fuente	Suma de cuadrados	gl	Cuadrado medio	F	Sig.
Entre grupos	87393,584	10	8739,358	48,471	,000*
Dentro de grupos	261794,346	1452	180,299		
Total	349187,930	1462			

Fuente: elaboración propia. *<.05

El ANOVA refleja que hay medias, de las categorías de valores que conforman el test, que son diferentes entre ellas. Para poder conocer cuáles son, se realiza la prueba de múltiples rangos de Fisher, donde se observa que en varios grupos no existen diferencias estadísticamente significativas ($p\text{-valor} > .5$). Con la superposición de cruces podemos observar aquellos grupos de pares que tienen medias homogéneas.

La superposición de las cruces muestra que existen 3 grupos de medias homogéneas, existiendo similitudes en las respuestas dadas por el alumnado en las mismas (véase tabla 22).

Tabla 22

Prueba de múltiples rangos de Fisher

Valores	Casos	Medias	Grupos homogéneos	
Intelectuales	133	11,04	X	
Part. Política	133	16,05		X
Estéticos	133	18,86	X	
Religiosos	133	24,12		X
Ecológicos	133	24,84		X
Sociales	133	25,47		X
Instrumentales	133	27,44		X
Corporales	133	28,66		X
Individuales	133	33,35		X
Morales	133	35,11		X
Afectivos	133	37,54		X

Fuente: elaboración propia. Método: HSD con 95% de confianza

Se realiza también la comparación con la prueba de Tukey, reflejándose los mismos datos. Dicha cuestión otorga consistencia estadística a los resultados (véase tabla 23).

Se ratifican los datos obtenidos en la prueba de múltiples rangos de Fisher, obteniendo homogeneidad en las respuestas de las siguientes categorías: valores participación política y estéticos; valores religiosos, ecológicos, sociales, instrumentales y corporales; y valores individuales, morales y afectivos.

Tabla 23

Prueba HSD de Tukey

Valores	Casos	Medias	Grupos homogéneos
Intelectuales	133	11,04	X
Part. Política	133	16,05	X
Estéticos	133	18,86	X
Religiosos	133	24,12	X
Ecológicos	133	24,84	X
Sociales	133	25,47	X
Instrumentales	133	27,44	X
Corporales	133	28,66	X
Individuales	133	33,35	X
Morales	133	35,11	X
Afectivos	133	37,54	X

Fuente: elaboración propia. Método: HSD con 95% de confianza

6.1.3. Comparativa

Respecto al análisis descriptivo, destacar como las 3 categorías que obtienen las medias más altas en los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco son la afectiva (39,73 y 37,54, respectivamente), moral (35,25 y 35,11) e individual (33,77 y 33,35), manteniendo dicho orden. En cuarta posición, aparecen los valores ecológicos en el centro Nuestra Señora del Águila (29,93) mientras que ese lugar lo ocupa la categoría corporal en el centro Juan Bosco (28,66). En cuanto a las categorías que ocupan los últimos lugares en la jerarquía axiológica del alumnado de ambos centros, se incluyen la religiosa (22,9 en Nuestra Señora del Águila y 24,12 en Juan Bosco), la estética (19,95 y 18,86 respectivamente), intelectual (14,19 puntos, ocupando el penúltimo lugar en Nuestra Señora del Águila y 11,04 puntos, ocupando el último lugar en Juan Bosco) y la de participación política (13,05 y último lugar en el centro de la localidad de Alcalá de Guadaíra, mientras que obtiene 16,05 y el penúltimo lugar en el centro de Morón de la Frontera). También es significativo que ambos centros coincidan en la categoría de valores con menor y mayor dispersión dentro de sus muestras. En el caso del menor grado de variabilidad en las respuestas estaría la categoría corporal (7,87 puntos en Nuestra Señora del Águila y 9,22 puntos en Juan Bosco) seguida de la afectiva (9,6 y 9,22 respectivamente), mientras que la categoría con mayor diferencia respecto a las respuestas es la religiosa (23,97 Nuestra Señora del Águila y 20,13 Juan Bosco) seguida de la ecológica (16,34 y 17,78 respectivamente). Centrándonos en la homogeneidad de las

respuestas, en ambos centros la categoría afectiva es la que presenta el menor coeficiente de variación (24,16 en Nuestra Señora del Águila y 24,9 en Juan Bosco).

Si ponemos el foco en los valores que han obtenido las mayores y menores puntuaciones en cada centro, existe una alta semejanza en las elecciones del alumnado. Los valores de la categoría afectiva, como el sentirse querido/a, la felicidad, madre o abuelo, son predominantes entre las puntuaciones más altas en ambos centros, junto con vestir a mi gusto (categoría corporal) y otros de índole moral (respeto, libertad o ayuda). Entre los peor valorados, la cirugía estética comparte la menor puntuación en ambos centros (-90 puntos en Nuestra Señora del Águila y -33 puntos en Juan Bosco), junto con valores de índole intelectual (estudiar o biblioteca) y de participación política (república independencia territorial o partidos políticos), destacando la presencia de la red social Facebook (10 puntos) en el centro Juan Bosco.

Finalizamos con el análisis de la comparación de muestras de cada centro, se obtiene que en ambos centros existen diferencias estadísticamente significativas, por lo que las medias de las categorías de valores son diferentes entre sí. Si focalizamos en la comparación múltiple entre grupos, donde se aplicaron la prueba LSD de Fisher y la HSD de Tukey con un nivel de confianza del 95%, en el centro de Nuestra Señora del Águila aparecen cuatro grupos de medias que son homogéneas, mientras que en el centro Juan Bosco se reflejan tres grupos homogéneos, no siendo coincidentes ninguno de los grupos, es decir, no están conformados los grupos por las mismas categorías en ambos centros.

6.2. Determinar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de los/as estudiantes en función de las variables sociodemográficas estudiadas

6.2.1. Variable sexo

6.2.1.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)

Atenderemos las puntuaciones de cada variable inicialmente de forma individualizada, comenzando en este caso por los hombres. Para ello, partiremos del rango de puntuación 50 y -50 para considerar la intensidad de agrado del alumnado al tener a la categoría como elemento de análisis.

Tabla 24

Puntuaciones medias y desviación típica de los hombres: centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	27,68	8,58
Intelectuales	11,70	15,34
Afectivos	36,44	10,71
Individuales	31,53	11,58
Morales	31,21	12,93
Estéticos	14,63	14,45
Sociales	23,35	14,34
Participación política	9,56	15,94
Ecológicos	28,35	18,77
Instrumentales	28,04	12,40
Religiosos	13,28	23,32

Fuente: Elaboración propia

La categoría de valores afectivos es la más valorada (36,44) por el alumnado de sexo masculino del centro Nuestra Señora del Águila, seguida de los individuales (31,53) y morales (31,21), quedando ambas en la consideración de muy agradable por dicha muestra. Subrayar que la categoría de valores de participación política obtiene la peor consideración (9,56), siendo percibida como indiferente por los hombres del centro de Alcalá de Guadaira. El resto de categorías se sitúan en la consideración de agradable, destacando por su cercanía a la percepción de muy agradable (ecológica, 28,35; instrumental, 28,04; corporal, 27,68) o a la percepción de indiferencia (intelectual, 11,70; religiosos, 13,28; estéticos, 14,63).

En cuanto a la variabilidad en las respuestas, la categoría corporal (8,58) denota la mayor homogeneidad, seguida por la afectiva (10,71) y la individual (11,58). En el extremo opuesto, reflejando heterogeneidad en las respuestas, se sitúa la categoría

religiosa (23,32) en la que el valor de la dispersión es superior a la propia media, seguida de la categoría de valores ecológicos (18,77). Se ofrece a continuación de forma gráfica la jerarquía de categorías para los hombres del centro Nuestra Señora del Águila (véase figura 14) para facilitar su comprensión.

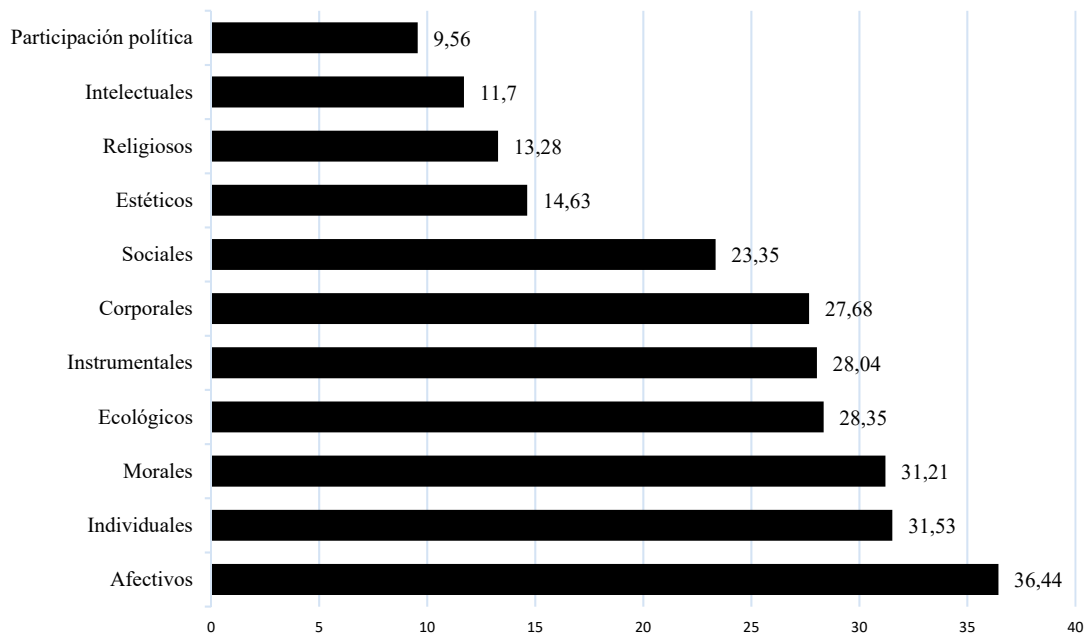


Figura 14. Jerarquía de categorías de hombres del centro Nuestra Señora del Águila

Pasamos a analizar las puntuaciones directas otorgadas a los valores con un mayor y un menor nivel de agrado para los hombres (57) del centro Nuestra Señora del Águila, cuyas puntuaciones oscilan entre 114 y -114 puntos (ver tabla 25).

Tabla 25

Valores con mayores y menores puntuaciones para los hombres en el centro Nuestra Señora del Águila

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Sentirse querido	107	1. Cirugía estética	-47
2. Abuela	105	2. Partidos políticos	-21
3. Felicidad	105	3. Estudiar	-20
4. Abuelo	100	4. Evaluación	-19
5. Madre	100	5. Biblioteca	-18
6. Familia	98	6. Colegio / instituto	-16
7. Amistad	95	7. Política	-10
8. Respeto	92	8. República	-8
9. Padre	92	9. Profesorado	-3
10. Ducharse	92	10. Pluralismo político	-1

Fuente: elaboración propia

La categoría afectiva aporta 8 de los 10 valores considerados como más agradables para los estudiantes hombres del centro Nuestra Señora del Águila, donde destaca especialmente la familia y sus principales miembros (abuela, 105; abuelo, 100; madre, 100; padre, 92), junto a sentirse querido/a (107, ocupando la primera posición) y la felicidad (105). Subrayar también la presencia del valor ducharse (categoría valores corporales, la cual ocupa la cuarta posición en la jerarquía de categorías para este sexo) compartiendo la octava posición con 92 puntos, y el respeto (92) como el valor moral que más agrada a los hombres del centro de Alcalá de Guadaíra.

Entre los que obtienen peor consideración, la cirugía estética (categoría de valores estéticos) ocupa la primera posición con -47 puntos. El resto del listado está conformado por valores de las categorías intelectuales (estudiar, -20; evaluación, -19; biblioteca, -18; colegio/instituto, -16; profesorado, -3) y de participación política (partidos políticos, -21; política, -10; república, -8; pluralismo político, -1), coincidiendo con las dos categorías con peor consideración para los hombres en este centro. Entre dichos valores, destacar el menor agrado hacia la figura del docente y hacia el pluralismo político. Seguidamente, ponemos el foco en la población de sexo femenino del centro Nuestra Señora del Águila (ver tabla 26).

Tabla 26

Puntuaciones medias y desviación típica de las mujeres: centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	31,24	6,73
Intelectuales	16,64	16,80
Afectivos	42,97	7,08
Individuales	35,53	8,66
Morales	39,22	8,09
Estéticos	25,17	9,88
Sociales	34,14	10,67
Participación política	16,48	13,10
Ecológicos	31,48	13,52
Instrumentales	31,07	9,49
Religiosos	32,34	20,78

Fuente: Elaboración propia

La categoría de valores afectivos se sitúa como la más valorada (42,97) por las mujeres, seguida de la moral (39,22) e individual (35,53). Todos ellos se sitúan en la consideración de muy agradable, junto con los valores sociales (34,14), religiosos (32,34), ecológicos (31,48), corporales (31,24) o instrumentales (31,07). El escalafón de los

valores considerados como agradable lo forman los estéticos (25,17), intelectuales (16,64) y participación política (16,48), siendo los que ocupan las tres últimas posiciones en la jerarquía de categorías de valores para las mujeres del centro de Nuestra Señora del Águila, siendo significativo que ninguna de ellas sea considerada como indiferente.

Respecto a la dispersión de las respuestas en las mujeres, la categoría de valores corporales (6,73) refleja la mayor homogeneidad entre las mismas, seguida por los afectivos (7,08) y los morales (8,09). En el caso opuesto, la categoría de valores religiosos (20,78) presenta el mayor grado de dispersión, seguida de los intelectuales (16,80), que se convierte en la única categoría cuya desviación típica es superior al valor de la media. Para facilitar su comprensión, se presenta la jerarquía de categorías para las mujeres del centro Nuestra Señora del Águila de forma gráfica (véase figura 15).

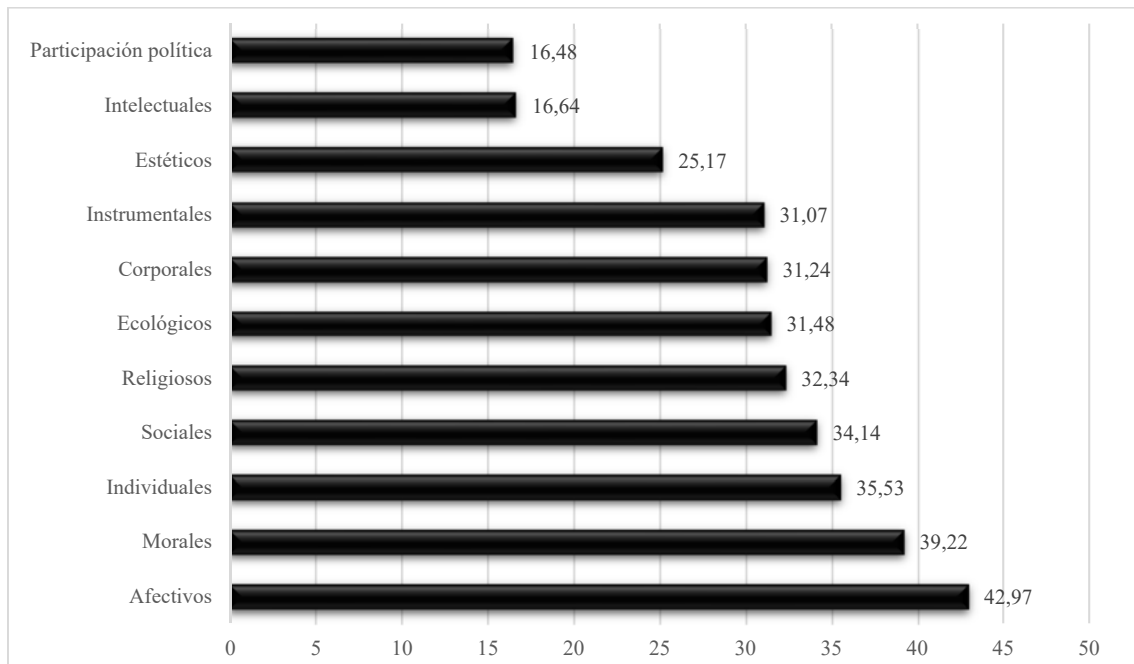


Figura 15. Jerarquía de categorías de mujeres del centro Nuestra Señora del Águila

Abordamos ahora las puntuaciones directas otorgadas a los valores con mayor y menor intensidad de agrado para las mujeres (58) del centro Nuestra Señora del Águila, con puntuaciones que se sitúan entre 116 y -116 puntos.

Tabla 27

Valores con mayores y menores puntuaciones para las mujeres en el centro Nuestra Señora del Águila

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Sentirse querido	114	1. Cirugía estética	-43
2. Vestir a mi gusto	111	2. Crítica	-16
3. Felicidad	111	3. República	-13
4. Verdad	111	4. Correr	-6
5. Cariño	110	5. Política	-1
6. Madre	110	6. Evaluación	1
7. Sonreír	109	7. Estudiar	2
8. Amar	109	8. Facebook	6
9. Respeto	109	9. Conferencia	7
10. Emoción	108	10. Independencia territorial	9

Fuente: elaboración propia

En cuanto al sexo femenino, la categoría afectiva sigue ocupando la mayor parte de este listado con 6 valores, aunque reduce su presencia con respecto a los hombres. El principal motivo es la desaparición de la mayoría de los miembros familiares para las chicas, recogándose entre los diez que producen mayor agrado para ellas solo el de madre (110). Sentirse querido (114), vuelve a ser el valor percibido como más agradable, siendo significativa la segunda posición ocupada por el valor corporal vestir a mi gusto (111) para las mujeres. Aparece también el valor de sonreír (categoría corporal) con 109 puntos, compartiendo la 7º posición con amar y respeto. Destacar, por último, la 3º posición que ocupa la verdad (111 puntos, categoría de valores morales), junto con la felicidad. Si ponemos el foco en los valores percibidos como menos agradables, la cirugía estética (-43) obtiene la peor consideración, como ya ocurriera en los hombres. Resaltar la presencia del valor correr (-6) de la categoría corporal, denotando un rechazo hacia este ejercicio físico, y de la red social Facebook (6), situándose entre los 10 valores más desagradables para las mujeres. El resto de los valores peor considerados forman parte de las categorías de valores intelectuales (crítica, -16; evaluación, 1; estudiar, 2; conferencia, 7) y de participación política (república, -13; política, -1; independencia territorial, 9), coincidiendo con la posición jerárquica de dichas categorías en los últimos puestos para las mujeres.

Concluido el análisis individualizado, trabajaremos sobre las puntuaciones medias y dispersión de los diferentes grupos en función de la variable sexo (ver tabla 28).

Tabla 28

Puntuaciones medias y desviaciones típicas por sexos en el centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Hombre (N= 57)		Mujer (N=58)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Corporales	27,68	8,58	31,24	6,73
Intelectuales	11,70	15,34	16,64	16,80
Afectivos	36,44	10,71	42,97	7,08
Individuales	31,53	11,58	35,53	8,66
Morales	31,21	12,93	39,22	8,09
Estéticos	14,63	14,45	25,17	9,88
Sociales	23,35	14,34	34,14	10,67
Participación política	9,56	15,94	16,48	13,10
Ecológicos	28,35	18,77	31,48	13,52
Instrumentales	28,04	12,40	31,07	9,49
Religiosos	13,28	23,32	32,34	20,78

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la comparativa descriptiva entre sexos, la categoría afectiva es la que produce mayor agrado tanto en hombres (36,44) como en mujeres (42,97). A nivel jerárquico le siguen la categoría moral (hombres 31,21 y mujeres 39,22) y la individual (hombres 31,53 y 35,53 mujeres), intercambiando su posición en segundo y tercer lugar cada una de ellas para los diferentes sexos. En relación a la categoría que reflejaría una menor intensidad de agrado para hombres y mujeres sería la de participación política, con 9,56 y 16,48 puntos respectivamente, seguida por la intelectual (11,70 hombres y 16,64 mujeres). Es reseñable que la categoría religiosa provoca sensaciones contrarias por sexos, ocupando la novena posición en la jerarquía para los hombres (13,28) y la cuarta para las mujeres (32,34). Un último aspecto a destacar es que las medias de las puntuaciones de los hombres son más bajas en todas las categorías que las de las mujeres, mostrando siempre mayor agrado las mujeres del centro Nuestra Señora del Águila hacia las distintas categorías que los hombres.

En cuanto a la desviación típica, para ambos sexos la categoría corporal es la que tiene la dispersión más baja para ambos (8,58 hombres y 6,73 mujeres), junto con la afectiva (10,71 hombres y 7,08 mujeres), la individual (11,58 hombres y 8,66 mujeres) y la moral (12,93 hombres y 8,09 mujeres), mostrando así una menor variabilidad en las respuestas de la muestra en función de la variable sexo. Por su parte, la categoría religiosa es la que denota mayor dispersión en la respuesta del alumnado de ambos sexos (23,32 hombres y 20,78 mujeres). En ambos casos, existe también una alta variabilidad en las respuestas para las categorías intelectual (15,34 hombres y 16,80 mujeres) participación política (15,94 hombres y 13,10 mujeres) y ecológica (18,77 hombres y 13,52 mujeres).

6.2.1.1.1. Análisis estadístico

Tras analizar y comparar los estadísticos descriptivos en función de la variable sexo del centro Nuestra Señora del Águila, comprobaremos si existe significatividad entre las medias de las categorías de valores con respecto a la variable sexo mediante la prueba Λ de Wilks.

Tabla 29

Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto	Valor	F	Sig.	
Sexo	Lambda de Wilks	0,651	5,028b	0,000*

Fuente: elaboración propia. * $<.05$

Como se observa en la tabla 29, estadísticamente existen diferencias significativas ($p<.05$) en la percepción entre hombres y mujeres. A continuación, se analizan los Intervalos de Confianza para saber en qué vectores de medias de las categorías de valores se producen diferencias entre sexos mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 30).

Tabla 30

Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)

Origen	VARIABLES dependientes	Suma de cuadrados tipo III de	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sexo	Corporales	363,759	1	363,759	6,132	0,015*
	Intelectuales	700,465	1	700,465	2,705	0,103
	Afectivos	1224,677	1	1224,677	14,916	0,000*
	Individuales	366,300	1	366,300	3,824	0,053
	Morales	1846,127	1	1846,127	15,923	0,000*
	Estéticos	3194,148	1	3194,148	20,920	0,000*
	Sociales	3345,112	1	3345,112	20,991	0,000*
	Part.política	1377,169	1	1377,169	6,480	0,012
	Ecológicos	281,978	1	281,978	1,057	0,306
	Instrumentales	264,607	1	264,607	2,175	0,143
	Religiosos	10448,136	1	10448,136	21,440	0,000*

Fuente: elaboración propia. * $<.05$

Los resultados reflejan que para las categorías de valores intelectuales, individuales, ecológicos e instrumentales es indistinto el sexo del alumnado, mientras que los corporales, afectivos, morales, estéticos, sociales, participación política y religiosos se perciben de forma diferente en función de ser hombre o mujer.

Para comprobar esta diferencia obtendremos los intervalos simultáneos del 95% de confianza de Bonferroni para las categorías de valores corporales, afectivos, morales, estéticos, sociales, participación política y religiosos entre las dos muestras poblacionales de la variable sexo. Para ello, son necesarias las medias de las 11 categorías de valores diferenciadas por sexo (recogida en la tabla 28) y obtener la suma de cuadrados residual entre los grados de libertad correspondiente a la variable sexo, calculando la Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados de los residuos, donde obtendremos el *i*-ésimo elemento diagonal utilizado en cada intervalo (véase tabla 31).

Tabla 31

Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados (SCPC) de los residuos

	Cor.	Int.	Afe.	Ind.	Mor.	Est.	Soc.	P.Po.	Eco.	Ins.	Rel.	
Covarianza	Cor.	59,318	43,334	35,030	41,238	39,740	37,557	37,614	28,826	33,501	21,896	
	Int.	43,334	258,950	24,068	78,917	77,197	80,021	46,724	97,095	31,735	19,407	
	Afe.	35,030	24,068	82,106	43,946	49,869	13,925	40,854	6,849	32,639	43,365	
	Ind.	41,238	78,917	43,946	95,791	73,509	41,415	47,216	38,603	55,007	48,371	
	Mor.	39,740	77,197	49,869	73,509	115,943	37,577	66,469	50,097	61,828	43,086	
	Est.	37,557	80,021	13,925	41,415	37,577	152,686	84,655	100,097	115,359	16,301	
	Soc.	37,614	46,724	40,854	47,216	66,469	84,655	159,362	84,743	104,045	30,936	
	P.Po.	28,826	97,095	6,849	38,603	50,097	100,097	84,743	212,536	104,993	20,442	
	Eco.	26,890	31,735	32,639	55,007	61,828	115,359	104,045	104,993	266,880	16,286	
	Ins.	33,501	19,407	43,365	48,371	43,086	16,301	30,936	20,442	16,286	121,678	
	Rel.	21,896	15,213	34,776	-3,514	30,364	74,553	89,430	102,393	79,210	21,611	487,315

Fuente: elaboración propia. Basado en la suma de cuadrados tipo III

El cálculo de los intervalos de confianza de Bonferroni para dos muestras poblacionales se logra al aplicar la siguiente fórmula:

$$(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) \pm t_{n_1+n_2-2} \left(\frac{\alpha}{2(p)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) s_{ii}}$$

donde:

\bar{x}_1 = media de la categoría de los valores en la muestra de hombres

\bar{x}_2 = media de la categoría de los valores en la muestra de mujeres

n_1 = tamaño de muestra de hombres

n_2 = tamaño de muestra de mujeres

s_{ii} = suma de cuadrados y productos cruzados residual de la variable sexo

Sustituyendo para la categoría de valores corporales:

$$(27,68 - 31,24) \pm t_{57+58-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{57} + \frac{1}{58} \right)} 59,318$$

$$(-3,56) \pm t_{(113)} (0,0025) \sqrt{(0,03478)} 59,318$$

$$(-3,56) \pm (0,2825)(11,0624)$$

$$-3,56 \pm 3,1251$$

$$[-6,6851, -0,4349]$$

El resultado es consistente con el ANOVA realizado, reflejándose que existen diferencias significativas en las respuestas dadas por los hombres y las mujeres en los valores corporales. El signo negativo manifiesta que las mujeres dan puntuaciones más altas a esta categoría de valores que los hombres.

Respecto a la categoría de valores afectivos:

$$(36,44 - 42,97) \pm t_{57+58-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{57} + \frac{1}{58} \right)} 82,106$$

$$(-6,53) \pm t_{(113)} (0,0025) \sqrt{(0,03478)} 82,106$$

$$(-6,53) \pm (0,2825)(15,3122)$$

$$-6,53 \pm 4,3257$$

$$[-10,8557, -2,2043]$$

En la categoría de valores morales:

$$(31,21 - 39,22) \pm t_{57+58-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{57} + \frac{1}{58} \right)} 115,943$$

$$(-8,01) \pm t_{(113)} (0,0025) \sqrt{(0,03478)} 115,943$$

$$(-8,01) \pm (0,2825)(21,6226)$$

$$-8,01 \pm 6,1084$$

$$[-14,1184, -1,9016]$$

Para la categoría de valores estéticos:

$$(14,63 - 25,17) \pm t_{57+58-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{57} + \frac{1}{58} \right)} 152,686$$

$$(-10,54) \pm t_{(113) (0,0025)} \sqrt{(0,03478)} 152,686$$

$$(-10,54) \pm (0,2825)(28,475)$$

$$-10,54 \pm 8,0441$$

$$[-18,5841, -2,4959]$$

En cuanto a la categoría de valores sociales:

$$(23,35 - 34,14) \pm t_{57+58-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{57} + \frac{1}{58} \right)} 159,362$$

$$(-10,79) \pm t_{(113) (0,0025)} \sqrt{(0,03478)} 159,362$$

$$(-10,79) \pm (0,2825)(29,72)$$

$$-10,79 \pm 8,3959$$

$$[-19,1859, -2,3941]$$

Aplicándolo en la categoría de valores participación política:

$$(9,56 - 16,48) \pm t_{57+58-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{57} + \frac{1}{58} \right)} 212,536$$

$$(-6,92) \pm t_{(113) (0,0025)} \sqrt{(0,03478)} 212,536$$

$$(-6,92) \pm (0,2825)(39,6366)$$

$$-6,92 \pm 11,1973$$

$$[-18,1173, 4,2773]$$

Pese a que en el análisis de varianza se obtuvo un p-valor menor a alpha, en el intervalo de confianza está incluido el cero. Por tanto, se determina que no hay diferencia estadísticamente significativa entre ambos sexos en la categoría de valores de participación política.

Igual sucede para la categoría de valores religiosos:

$$(13,28 - 32,34) \pm t_{57+58-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{57} + \frac{1}{58} \right) 487,315}$$

$$(-19,06) \pm t_{(113) (0,0025)} \sqrt{(0,03478) 487,315}$$

$$(-19,06) \pm (0,2825)(90,8813)$$

$$-19,06 \pm 25,6739$$

$$[-44,7339, 6,6139]$$

No se obtienen diferencias significativas entre sexos en la categoría de valores religiosos. Por lo tanto, respecto a los intervalos de confianza de Bonferroni, podemos afirmar que no existen diferencias significativas en los resultados de ambos sexos para las categorías de valores de participación política y religiosos. No obstante, si existen diferencias estadísticamente significativas entre los hombres y mujeres que estudian en el centro salesiano de Nuestra Señora de Águila en las categorías de valores corporales, afectivos, morales, estéticos y sociales. En estos cinco casos, las mujeres otorgaron puntuaciones más altas a dichas categorías en comparación con los hombres.

Se muestra, a continuación, las medias de las categorías de valores de ambos sexos de forma gráfica (véase figura 16) indicando aquellas categorías en las que se han confirmado diferencias significativas.

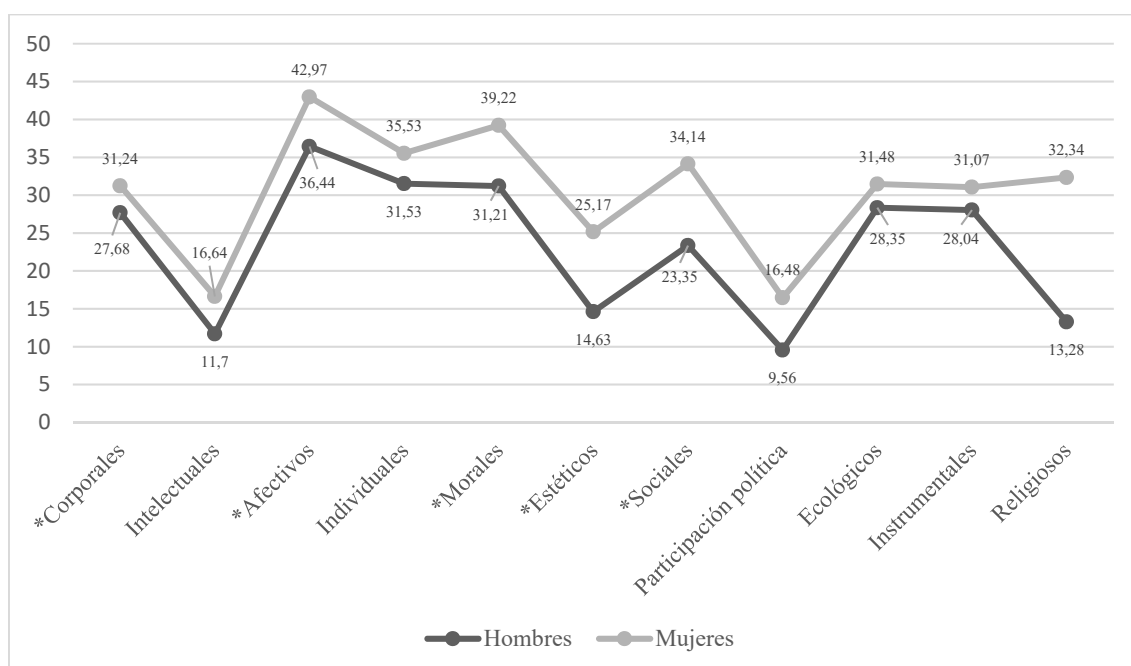


Figura 16. Puntuaciones medias por sexos del centro Nuestra Señora del Águila. (*) Nivel de significación $p \leq 0,05$

6.2.1.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera).

Comenzamos con el análisis de las puntuaciones del alumnado en función de la variable sexo, analizando en primer lugar al grupo de hombres.

Tabla 32

Puntuaciones medias y desviación típica de los hombres: centro Juan Bosco

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	29,14	8,53
Intelectuales	10,97	16,01
Afectivos	38,31	8,50
Individuales	33,36	10,22
Morales	34,95	10,23
Estéticos	15,19	15,13
Sociales	24,83	13,31
Participación política	13,98	12,47
Ecológicos	25,58	17,33
Instrumentales	28,16	10,75
Religiosos	19,97	21,77

Fuente: Elaboración propia

La categoría de valores afectivos (38,31) ha sido considerada como muy agradable por los hombres, junto a los morales (34,95) y los individuales (33,36). El resto de categorías han sido percibidas como agradable, encontrándose los valores corporales (29,14) e instrumentales (28,16) cercanos a la consideración de muy agradables, mientras que los intelectuales (10,97), de participación política (13,98) y estéticos (15,19), que ocupaban las últimas posiciones de la jerarquía, se han aproximado a la valoración de indiferencia. En cuanto a la dispersión, la menor variabilidad en las respuestas la obtiene la categoría de valores afectivos (8,50) y corporales (8,53), mientras que la mayor heterogeneidad en las respuestas dadas por los hombres del centro Juan Bosco ha sido en los valores religiosos (21,77), ecológicos (17,33) e intelectuales (16,01), superando la puntuación de la dispersión el valor de la media en las categorías religiosa e intelectual. Incluimos la jerarquía de categorías resultante de las puntuaciones otorgadas por los hombres del centro Juan Bosco de forma gráfica (véase figura 17).

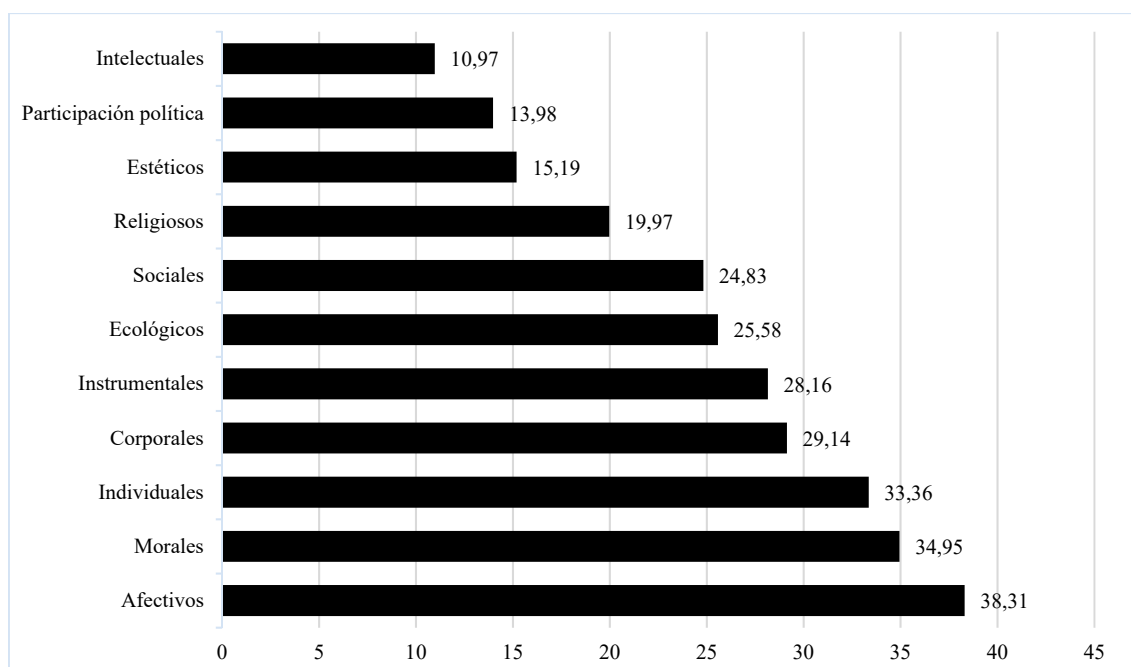


Figura 17. Jerarquía de categorías de hombres del centro Juan Bosco

Seguidamente, se analizan las puntuaciones directas otorgadas a los valores en función de la percepción de mayor y menor nivel de agrado por parte de los estudiantes hombres (64) del centro Juan Bosco, oscilando las puntuaciones entre 128 y -128 puntos.

Tabla 33

Valores con mayores y menores puntuaciones para los hombres en el centro Juan Bosco

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Felicidad	124	1. Maquillarse	-34
2. Padre	121	2. Cirugía estética	-21
3. Familia	120	3. Independencia territorial	-9
4. Madre	120	4. República	-8
5. Sentirse querido/a	119	5. Biblioteca	-3
6. Amistad	114	6. Libro	0
7. Libertad	113	7. Puesta de sol	0
8. Respeto	110	8. Asignatura	5
9. Ducharse	109	9. Colegio/Instituto	5
10. Emoción	108	10. Conferencia	6

Fuente: elaboración propia

Si analizamos el listado de los valores con mayor nivel de agrado para los estudiantes hombres, la categoría afectiva aporta 7 de los 10 valores, donde la felicidad (124) ocupa la primera posición, seguida de los integrantes del núcleo familiar (padre, 121; madre, 120). La amistad (114) y la libertad (113), de la categoría afectiva y moral respectivamente, logran una buena consideración. El valor ducharse (109), de la categoría

corporal, obtiene una buena percepción. En lo que respecta a los valores peor considerados, el maquillarse (-34) y la cirugía estética (-21), de las categorías corporal y estética respectivamente, son los que obtiene la menor intensidad de agrado. Las tres categorías que ocupan los últimos puestos en la jerarquía de valores para los hombres (intelectuales, de participación política y estéticos), están representadas en este listado. Finalmente, subrayar la puntuación obtenida por el valor puesta de sol (0) de la categoría ecológica, no siendo recurrente su presencia en los listados del resto de variables del centro Juan Bosco.

Pasamos a analizar las valoraciones de las mujeres del centro salesiano de Morón de la Frontera (véase tabla 34).

Tabla 34

Puntuaciones medias y desviación típica de las mujeres: centro Juan Bosco

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	28,22	9,87
Intelectuales	11,10	13,34
Afectivos	36,83	10,08
Individuales	33,35	10,79
Morales	35,25	10,69
Estéticos	22,28	11,71
Sociales	26,07	13,11
Participación política	17,97	14,39
Ecológicos	24,16	18,28
Instrumentales	26,77	9,90
Religiosos	27,97	17,78

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la consideración de muy agradable y ocupando las tres primeras posiciones de la jerarquía, las mujeres del centro Juan Bosco sitúan a la categoría de valores afectivos (36,83), morales (35,25) e individuales (33,35). El resto de categorías son percibidas bajo la consideración de agradable, donde los valores intelectuales (11,10) y de participación política (17,97) ocupan las dos últimas posiciones y se acercan a la percepción de indiferencia, mientras que los corporales (28,22) o religiosos (27,97) se sitúan próximos a la valoración de muy agradables.

En cuanto a la dispersión, la categoría de valores corporales (9,87) e instrumentales (9,90) presentan la mayor homogeneidad en las respuestas dadas por las mujeres. Por el contrario, en los valores ecológicos (18,28) y en los religiosos (17,78) es donde se encuentra una mayor heterogeneidad en las respuestas. Presentamos la jerarquía de categorías obtenida por las mujeres del centro Juan Bosco (véase figura 18).

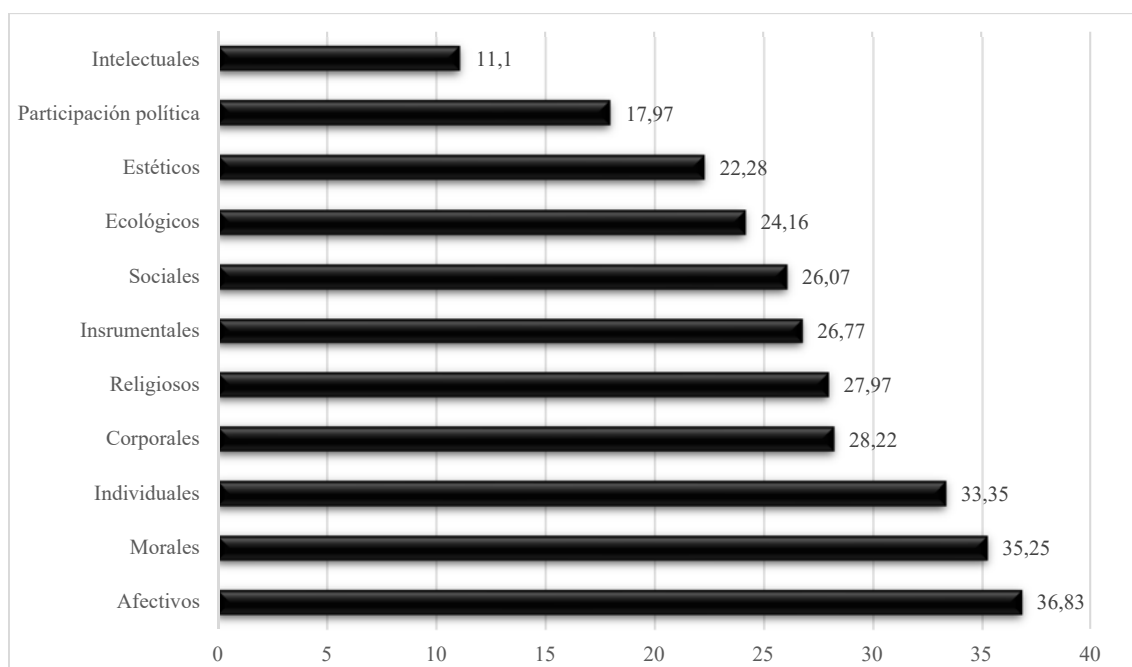


Figura 18. Jerarquía de categorías de mujeres del centro Juan Bosco

Abordamos ahora los valores considerados de mayor y menor intensidad de agrado para las mujeres (69) del centro Juan Bosco, analizando para ello las puntuaciones directas que se han situado entre 138 y -138 puntos (véase tabla 35).

Tabla 35

Valores con mayores y menores puntuaciones para las mujeres en el centro Juan Bosco

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
Felicidad	128	Cirugía estética	-12
Sentirse querido/a	127	Estudiar	-2
Vestir a mi gusto	122	Facebook	-2
Madre	122	Biblioteca	1
Ayudar	120	Asignatura	2
Padre	118	Literatura	5
Abuela	116	Apuestas	6
Respeto	115	Facultad	6
Sinceridad	115	Indagar aprendiendo	7
Igualdad	115	Poesía	8

Fuente: elaboración propia

Analizando los valores mejor considerados por las mujeres, la categoría afectiva predomina en este listado, con la felicidad (128) en primer lugar, seguida del sentirse querido/a (127). Junto a ellos, los valores referentes a los integrantes del ámbito familiar (madre, 122; padre, 118; abuela, 116) también han obtenido altas puntuaciones. Vestir a mi gusto (122), de la categoría corporal, ocupa la 3º posición en el nivel de agrado de las

mujeres. La presencia de valores morales también ha sido alta, encontrando algunos como ayudar (120), respeto, sinceridad o igualdad (115 puntos cada uno).

Si nos detenemos en los valores peor considerados por las mujeres, la cirugía estética (-12) ocupa el primer lugar, siendo algo también mal valorado por los hombres. Nuevamente, las mujeres coinciden con los hombres en las tres últimas categorías valoradas, recogiendo valores de las mismas (intelectual, participación política y estética) en este listado de valores con menor nivel de agrado. Destacar la presencia de la red social Facebook (-2) y de las apuestas (6) entre los valores peor considerados.

Terminado el análisis individual, pasamos a trabajar sobre las puntuaciones medias y dispersión de los diferentes grupos en función de la variable sexo (véase tabla 36).

Tabla 36

Puntuaciones medias y desviaciones típicas por sexos en el centro Juan Bosco

Valores	Hombre (N= 64)		Mujer (N=69)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Corporales	29,14	8,53	28,22	9,87
Intelectuales	10,97	16,01	11,10	13,34
Afectivos	38,31	8,50	36,83	10,08
Individuales	33,36	10,22	33,35	10,79
Morales	34,95	10,23	35,25	10,69
Estéticos	15,19	15,13	22,28	11,71
Sociales	24,83	13,31	26,07	13,11
Participación política	13,98	12,47	17,97	14,39
Ecológicos	25,58	17,33	24,16	18,28
Instrumentales	28,16	10,75	26,77	9,90
Religiosos	19,97	21,77	27,97	17,78

Fuente: elaboración propia

Refiriéndonos a la comparativa entre sexos, de nuevo es la categoría afectiva la que produce mayor agrado a ambos sexos (hombres 38,31 puntos y mujeres 36,83 puntos), siendo la diferencia de 1,48 puntos entre ambos. Tras la categoría afectiva, se encuentran la categoría moral (hombres 34,95 y mujeres 35,25) y la individual (hombres 33,36 y mujeres 33,35) como las que producen mayor agrado para ambos sexos. En lo que respecta a la categoría que registra la media con menor nivel de agrado, ambos sexos coinciden en la intelectual, donde los hombres registran 10,97 puntos por 11,10 puntos las mujeres. Junto a ella, encontramos también la categoría de participación política (hombres 13,98 y mujeres 17,97) y la categoría estética (hombres 15,19 y mujeres 22,28). La categoría religiosa vuelve a denotar opiniones diferentes en función del sexo,

ocupando el 8º lugar para los hombres con 19,97 puntos de media, mientras que para las mujeres ocupa el 5º lugar con 27,97 puntos.

Respecto a la dispersión, son cinco las categorías que muestran menor variabilidad en las respuestas considerando la variable sexo. Se trata de la corporal (8,53 hombres y 9,87 mujeres, siendo la más baja para ellas), la afectiva (8,50 hombres siendo la más baja para ellos y 10,08 mujeres), la individual (10,22 hombres y 10,79 mujeres), la moral (10,23 hombres y 10,69 mujeres) y la instrumental (10,75 hombres y 9,90 mujeres). En cuanto a la mayor dispersión, se registran dos categorías con una alta variabilidad en las respuestas de la muestra, siendo la ecológica (17,33 hombres y 18,28 mujeres) y religiosa (21,77 hombres y 17,78 mujeres), intercambiando su posición en primer y segundo lugar cada una de ellas para los diferentes sexos

6.2.1.2.1. Análisis estadístico

Una vez que los estadísticos descriptivos de la variable sexo del centro Juan Bosco han sido analizados y comparados, pasamos a comprobar si existe significatividad entre las medias de las categorías de valores con respecto a la variable sexo mediante la prueba Λ de Wilkis.

Tabla 37

Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto	Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks 0,846	2,009b	0,033*

Fuente: elaboración propia. * $<.05$

Como se refleja en la tabla X, existen diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$) respecto a la percepción entre hombres y mujeres. Por ello, pasamos a analizar los Intervalos de confianza para conocer en qué vectores de medias de las categorías de valores se generan diferencias entre sexos mediante el análisis de varianza de una vía (véase tabla 38).

Tabla 38

Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)

Origen	VARIABLES dependientes	Suma de cuadrados tipo III de	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sexo	Corporales	28,301	1	28,301	0,331	0,566
	Intelectuales	0,585	1	0,585	0,003	0,959
	Afectivos	73,360	1	73,360	0,838	0,362
	Individuales	0,004	1	0,004	0,000	0,995
	Morales	2,855	1	2,855	0,026	0,872
	Estéticos	1668,046	1	1668,046	9,204	0,003*
	Sociales	51,411	1	51,411	0,295	0,588
	Part.política	527,705	1	527,705	2,894	0,091
	Ecológicos	66,828	1	66,828	0,210	0,647
	Instrumentales	63,979	1	63,979	0,601	0,439
	Religiosos	2126,196	1	2126,196	5,424	0,021*

Fuente: elaboración propia. * $<.05$

Los resultados subrayan que es indiferente el sexo del alumnado en la percepción de las categorías de valores corporales, intelectuales, afectivos, individuales, morales, sociales, participación política, ecológicos e instrumentales, mientras que en las categorías de valores estéticos y religiosos si se perciben diferencias en función del sexo del alumnado. Para confirmar esta diferencia, se precisa obtener los intervalos simultáneos

del 95% de confianza de Bonferroni para las categorías de valores estéticos y religiosos entre las dos muestras poblacionales de la variable sexo, siendo necesarias las medias de las 11 categorías de valores diferenciadas por sexo (recogida en la tabla 36) y la suma de cuadrados residual entre los grados de libertad correspondiente a la variable sexo, calculando para ello la Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados de los residuos, donde obtendremos el i-ésimo elemento diagonal utilizado en cada intervalo (véase tabla 39).

Tabla 39

Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados (SCPC) de los residuos

	Cor.	Int.	Afe.	Ind.	Mor.	Est.	Soc.	P.Po.	Eco.	Ins.	Rel.	
Covarianza	Cor.	85,523	10,540	41,197	39,287	37,685	43,757	30,271	-5,492	8,934	13,565	26,967
	Int.	10,540	215,635	-14,871	55,834	22,582	62,271	2,795	44,490	108,703	-26,947	16,734
	Afe.	41,197	-14,871	87,494	16,946	50,648	11,470	68,873	18,046	3,758	32,886	62,376
	Ind.	39,287	55,834	16,946	110,736	53,757	64,856	37,086	9,153	63,533	21,206	15,866
	Mor.	37,685	22,582	50,648	53,757	109,662	32,991	77,231	39,477	56,771	33,034	46,995
	Est.	43,757	62,271	11,470	64,856	32,991	181,233	50,952	43,158	71,237	22,180	42,732
	Soc.	30,271	2,795	68,873	37,086	77,231	50,952	174,288	75,633	58,302	58,633	86,350
	P.Po.	-5,492	44,490	18,046	9,153	39,477	43,158	75,633	182,358	91,175	50,257	61,228
	Eco.	8,934	108,703	3,758	63,533	56,771	71,237	58,302	91,175	317,945	32,059	-34,500
	Ins.	13,565	-26,947	32,886	21,206	33,034	22,180	58,633	50,257	32,059	106,372	25,464
	Rel.	26,967	16,734	62,376	15,866	46,995	42,732	86,350	61,228	-34,500	25,464	391,999

Fuente: elaboración propia. Basado en la suma de cuadrados tipo III

El cálculo de los intervalos de confianza de Bonferroni para dos muestras poblacionales se logra al aplicar la siguiente fórmula:

$$(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) \pm t_{n_1+n_2-2} \left(\frac{\alpha}{2(p)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) s_{ii}}$$

donde:

\bar{x}_1 = media de la categoría de los valores en la muestra de hombres

\bar{x}_2 = media de la categoría de los valores en la muestra de mujeres

n_1 = tamaño de muestra de hombres

n_2 = tamaño de muestra de mujeres

s_{ii} = suma de cuadrados y productos cruzados residual de la variable sexo

Sustituyendo para la categoría de valores estéticos:

$$(15,19 - 22,28) \pm t_{64+69-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{64} + \frac{1}{69} \right)} 181,233$$

$$(-7,09) \pm t_{(131)}(0,0025) \sqrt{(0,03012)} 181,233$$

$$(-7,09) \pm (0,3275)(31,453)$$

$$-7,09 \pm 10,301$$

$$[-17,391, 3,211]$$

Como podemos observar, aunque en el análisis de varianza se obtuvo un p-valor menor a alpha, en el intervalo de confianza está incluido el cero. Debido a ello, se determina que no hay diferencia estadísticamente significativa entre ambos sexos en la categoría de valores estéticos.

Igual sucede para la categoría de valores religiosos:

$$(19,97 - 27,97) \pm t_{64+69-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{64} + \frac{1}{69} \right)} 391,999$$

$$(-8) \pm t_{(131)}(0,0025) \sqrt{(0,03012)} 391,999$$

$$(-8) \pm (0,3275)(68,032)$$

$$-8 \pm 22,280$$

$$[-30,280, 14,280]$$

Como ocurre en el otro caso, no existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos sexos en la categoría de valores religiosos.

Tras el análisis de los intervalos de confianza de Bonferroni, podemos confirmar que no existen diferencias significativas entre los hombres y mujeres que estudian en el centro salesiano de Juan Bosco en las categorías de valores estéticos y religiosos.

Se muestra, a continuación, las medias de las categorías de valores de ambos sexos de forma gráfica (véase figura 19).

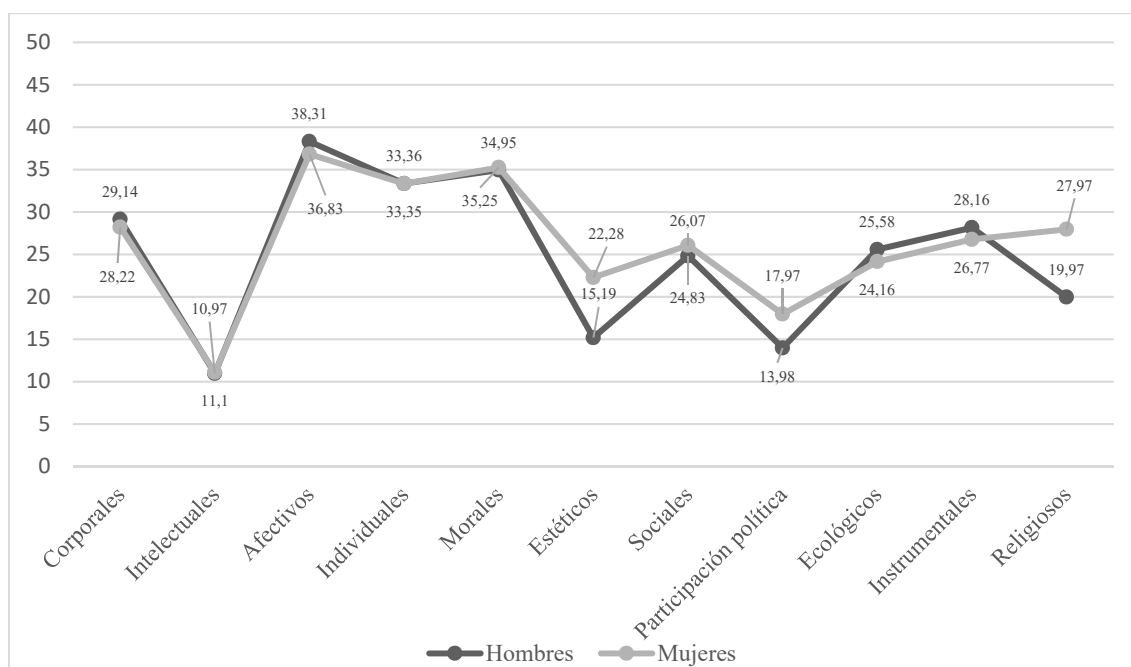


Figura 19. Puntuaciones medias por sexos del centro Juan Bosco

6.2.1.3. Comparativa

Comenzaremos abordando el análisis descriptivo, donde diferenciaremos entre las puntuaciones medias por categorías de valores y las puntuaciones directas otorgadas a los valores.

En cuanto a los resultados obtenidos en las categorías de valores, tanto en el centro Nuestra Señora del Águila como Juan Bosco, ambos sexos coinciden en situar a la categoría afectiva como la más valorada, incluyendo en esas primeras posiciones también a la categoría moral e individual. Respecto a los valores peores considerados en función de la variable sexo, la participación política y la intelectual han obtenido los peores resultados en ambos centros, intercambiando la última y penúltima posición dependiendo del centro (participación política ocupa la última posición en Nuestra señora del Águila, mientras que es la intelectual la que lo ocupa en Juan Bosco). Destacar que los valores religiosos tienen mejor consideración para las mujeres que para los hombres en ambos centros escolares.

Respecto a las puntuaciones directas otorgadas por hombres y mujeres a los valores, destacar como en el listado de los mejor considerados en ambos centros aparecen principalmente valores de la categoría afectiva y moral. En este sentido, la felicidad y el sentirse querido/a siempre han ido apareciendo en las primeras posiciones. El otro factor destacable de los valores afectivos son los referentes a los integrantes del ámbito familiar. Respecto a los morales, valores como la verdad, respeto o ayudar han ido apareciendo,

estando más presentes en número entre las mujeres que entre los hombres. Como aspectos significativos, la presencia en el listado de vestir a mi gusto para las mujeres en ambos centros y la higiene/ ducharse en los hombres, también en los dos centros. En cuanto a los peor considerados, la cirugía estética se ha situado habitualmente entre los peor considerados en función de la variable sexo en ambos centros. Junto a ellos, hay presencia mayoritaria de la categoría intelectual (como estudiar) y participación política (como república) en ambos sexos y centros, incorporando los estéticos para ambos sexos en el centro Juan Bosco. Destacar la percepción negativa de la red social Facebook para las mujeres del centro Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco, no reflejándose esta consideración entre los hombres.

Poniendo el foco en los análisis estadísticos, la prueba Λ de Wilks mostraba diferencias respecto a la percepción entre hombres y mujeres en ambos centros (Nuestra Señora del Águila: $F_{5,028}=0.651$ $p \leq 0,000$; Juan Bosco: $F_{2,009}=0.846$ $p \leq 0,033$). Tras detectar las categorías en las que si se registraban diferencias por sexos en cada centro mediante el ANOVA y obtener los intervalos de confianza de Bonferroni, se confirmó que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el centro Nuestra Señora del Águila en las categorías de valores corporales, afectivos, morales, estéticos y sociales (en todos los casos, las mujeres han otorgado mayores puntuaciones que los hombres), mientras que no había diferencias significativas por sexos en el centro Juan Bosco.

6.2.2. Variable curso académico

6.2.2.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaíra)

Empezamos analizando, de forma individualizada, las puntuaciones del alumnado en función de la variable curso académico. En primer lugar, abordamos las de 3ºESO, considerando el nivel de agrado en función de la puntuación que se ha obtenido en la categoría, por lo que utilizaremos los niveles definidos para el rango de puntuación que oscila entre 50 y -50 puntos.

Tabla 40

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 3ºESO: centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	29,02	8,11
Intelectuales	11,22	16,94
Afectivos	40,32	8,34
Individuales	33,19	9,69
Morales	34,42	11,70
Estéticos	19,71	13,12
Sociales	27,68	14,64
Participación política	10,32	15,43
Ecológicos	28,83	17,58
Instrumentales	30,12	10,91
Religiosos	23,78	24,35

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se encuentran los valores de la categoría afectiva (40,32), seguidos de los morales (34,42), individuales (33,19) e instrumentales (30,12), todos ellos dentro de la consideración de muy agradables para los/as estudiantes de este curso. El resto de las categorías se sitúan todas en la concepción de agradables, distribuyéndose de forma amplia en el rango de 20 puntos que se ha definido para dicha consideración. Los que se sitúan en la consideración de agradable y están más cercanos a la valoración de muy agradable son los corporales (29,02), los ecológicos (28,83), los sociales (27,68) y los religiosos (23,78). Entre los valorados como agradables, si nos centramos en esta ocasión en los más cercanos a la indiferencia, estarían los estéticos (19,71), los intelectuales (11,22) y los de participación política (10,32), los cuales ocupan las tres últimas posiciones de la jerarquía del alumnado de 3ºESO.

En cuanto a la dispersión, el menor grado de variabilidad en las repuestas del alumnado corresponde a la categoría de valores corporales (8,11), seguido de los afectivos (8,34) y los individuales (9,69). La mayor heterogeneidad en las respuestas se encuentra

en la categoría de los valores religiosos (24,35), seguida de los ecológicos (17,58). Hay que destacar que el valor de la dispersión obtenida en la categoría religiosa se sitúa por encima de la media de dicha categoría, situación que se repite en la categoría de valores intelectuales (16,94) y en los de participación política (15,43).

A continuación, se muestra de forma gráfica la jerarquía de categorías para el alumnado de 3ºESO del centro Nuestra Señora del Águila (véase figura 20).

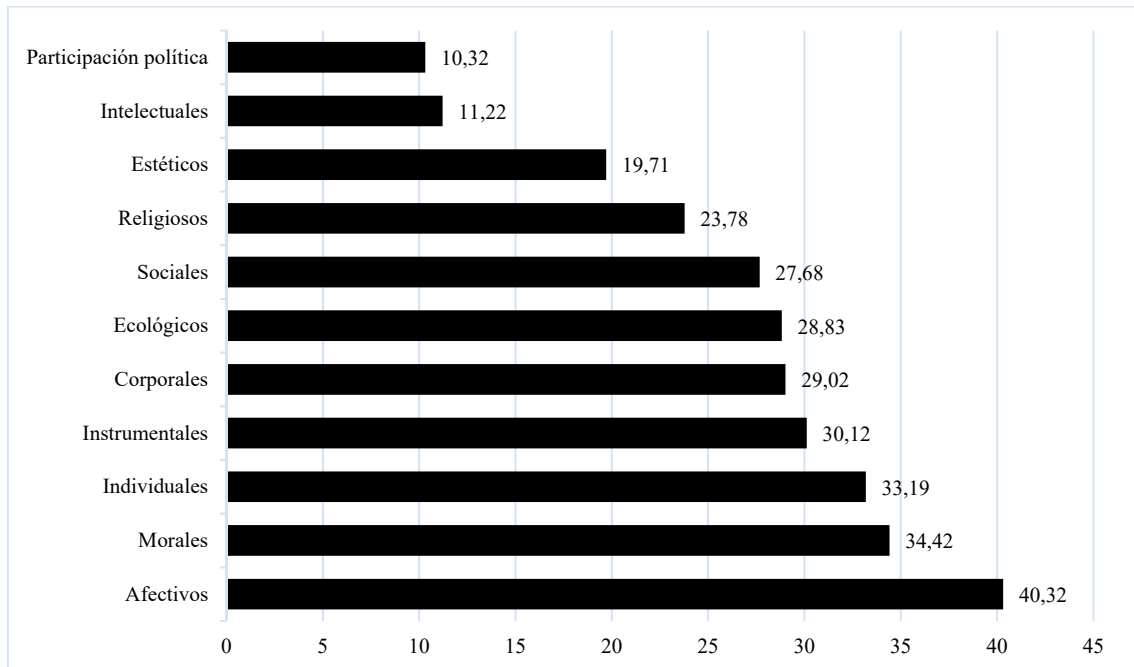


Figura 20. Jerarquía de categorías del alumnado de 3ºESO del centro Nuestra Señora del Águila

En cuanto a las puntuaciones directas obtenidas otorgadas a los valores por el alumnado de 3ºESO del centro Nuestra Señora del Águila (59), han oscilado entre 118 y -118 puntos (véase tabla 41).

Respecto a los valores peor considerados, la cirugía estética (-46) ocupa la primera posición, mientras que el resto de los percibidos con menor intensidad de agrado para el alumnado de 3ºESO del centro salesiano de Alcalá de Guadaira, forman parte de las categorías de valores intelectuales (colegio/instituto, -25; biblioteca, -19; estudiar, -16; evaluación, -14; crítica, -11) y de participación política (república, -27; política, -14; partidos políticos, -10; sindicato, -9).

Tabla 41

Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 3ºESO en el centro Nuestra Señora del Águila

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Sentirse querido	114	1. Cirugía estética	-46
2. Felicidad	110	2. República	-27
3. Abuela	109	3. Colegio / instituto	-25
4. Abuelo	109	4. Biblioteca	-19
5. Amar	106	5. Estudiar	-16
6. Amistad	106	6. Política	-14
7. Higiene	105	7. Evaluación	-14
8. Cariño	104	8. Crítica	-11
9. Emoción	104	9. Partidos políticos	-10
10. Madre	104	10. Sindicato	-9

Fuente: elaboración propia

Tras ello, analizamos las valoraciones del alumnado de 4ºESO del centro Nuestra señora del Águila (véase tabla 42).

Tabla 42

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 4ºESO: centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	29,96	7,66
Intelectuales	17,32	14,93
Afectivos	39,11	10,81
Individuales	33,93	11,11
Morales	36,13	11,22
Estéticos	20,20	13,79
Sociales	29,96	12,63
Participación política	15,93	13,94
Ecológicos	31,90	15,00
Instrumentales	28,98	11,34
Religiosos	21,96	23,76

Fuente: elaboración propia

La categoría afectiva (39,11) es la más valorada por el alumnado de 4ºESO, situándose en la consideración de muy agradable. Esta misma valoración la alcanzan también las categorías de valores morales (36,13), individuales (33,93) y ecológicos (31,90). El resto de las categorías obtienen la consideración de agradable, repartiéndose dentro del rango de 20 puntos que incluye esta consideración. Dentro de los percibidos como agradable y que están más cercanos a la consideración de muy agradable, encontraríamos a las categorías de valores corporales (29,96), sociales (29,96),

instrumentales (28,98), religiosos (21,96) y estéticos (20,20). Respecto a los valorados percibidos como agradables pero que están más cercanos a la indiferencia, se situarían los intelectuales (17,32) y los de participación política (15,93), ocupando las últimas posiciones en la jerarquía de los/as estudiantes de 4ºESO.

Atendiendo al grado de variabilidad en las respuestas del alumnado de este curso, la menor dispersión corresponde a la categoría de valores corporales (7,66), seguido de los afectivos (10,81) y los individuales (11,11). El mayor nivel de variabilidad en las respuestas aparece en la categoría de los valores religiosos (23,76), cuya dispersión se sitúa por encima de la puntuación media de la categoría. Tras ella, estarían las categorías de valores ecológicos (15,00) y los intelectuales (14,93). Incorporamos, a continuación, la jerarquía de categorías para el alumnado de 4ºESO del centro Nuestra Señora del Águila de forma gráfica para facilitar su comprensión (véase figura 21).

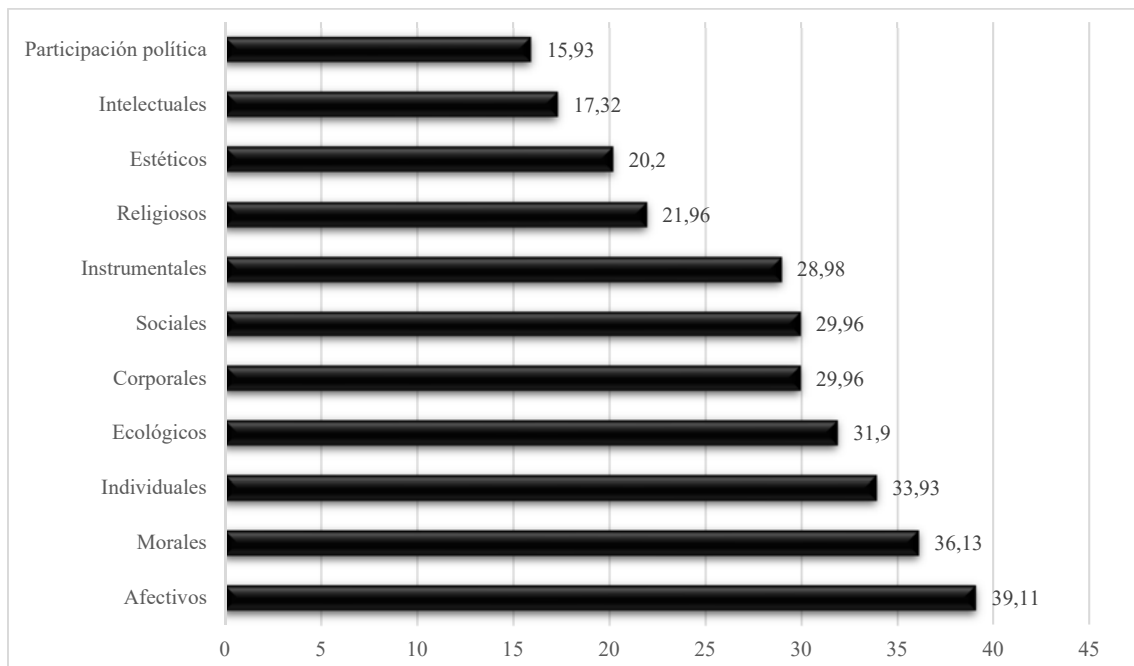


Figura 21. Jerarquía de categorías del alumnado de 4ºESO del centro Nuestra Señora del Águila

Pasamos a comentar los valores con mayor y menor intensidad de agrado para los 56 alumnos/as que forman parte del curso de 4ºESO del centro Nuestra Señora del Águila, con puntuaciones que se sitúan entre 112 y -112 puntos (véase tabla 43).

Tabla 43

Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 4ºESO en el centro Nuestra Señora del Águila

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Sentirse querido	107	1. Cirugía estética	-44
2. Felicidad	106	2. Evaluación	-4
3. Madre	106	3. Maquillarse	-2
4. Abuela	104	4. Estudiar	-2
5. Familia	102	5. Partidos políticos	0
6. Sinceridad	101	6. Política	3
7. Abuelo	98	7. República	6
8. Padre	98	8. Conferencia	8
9. Respeto	98	9. Campaña electoral	10
10. Opinión personal	97	10. Museo	11

Fuente: elaboración propia

Entre los valores percibidos con mayor nivel de agrado para el alumnado de 4ºESO, 7 de los 10 valores pertenecen a la categoría afectiva, compartiendo los dos primeros puestos con el alumnado de 3ºESO (sentirse querido/a, 107; felicidad, 106). El aumento de los valores de esta categoría para el curso de 4ºESO se debe a la presencia de más integrante del ámbito familiar en este listado (madre, 106; abuela, 104; abuelo, 98; padre, 98). Destacar la presencia de la sinceridad (101) y la opinión personal (97), pertenecientes a la categoría de valores individuales y morales respectivamente. Respecto a los menos valorados, nuevamente la cirugía estética (-44) es la peor considerada. Siguen teniendo una presencia constante en este listado los valores de las categorías intelectuales (evaluación, -4; estudiar, -2; conferencia, 8) y de participación política (partidos políticos, 0; política, 3; república, 6; campaña electoral, 10), siendo interesante destacar la presencia de los valores maquillarse (-2) y museo (11), pertenecientes a las categorías corporal y estética respectivamente.

Tras el proceso de análisis individual, se presenta una tabla con las puntuaciones medias y dispersión de los diferentes grupos trabajados en función de la variable curso académico (véase tabla 44).

Tabla 44

Puntuaciones medias y desviaciones típicas por curso académico en el centro Nuestra Señora del Águila

Valores	3º ESO (N= 59)		4º ESO (N= 56)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Corporales	29,02	8,11	29,96	7,66
Intelectuales	11,22	16,94	17,32	14,93
Afectivos	40,32	8,34	39,11	10,81
Individuales	33,19	9,69	33,93	11,11
Morales	34,42	11,70	36,13	11,22
Estéticos	19,71	13,12	20,20	13,79
Sociales	27,68	14,64	29,96	12,63
Participación política	10,32	15,43	15,93	13,94
Ecológicos	28,83	17,58	31,90	15,00
Instrumentales	30,12	10,91	28,98	11,34
Religiosos	23,78	24,35	21,96	23,76

Fuente: Elaboración propia

Si ponemos el foco en el curso académico, nuevamente la categoría afectiva es la que refleja un mayor nivel de agrado por el alumnado tanto de 3º como de 4º de la ESO (40,32 y 39,11 respectivamente), seguida por la moral (34,42 en 3ºESO y 36,13 en 4ºESO) y la individual (33,19 y 33,93). Por otro lado, la categoría de participación política obtiene la menor puntuación (10,32 en 3ºESO y 15,93 en 4ºESO). Junto a la misma, las otras categorías que obtienen una menor intensidad de agrado son la intelectual (11,22 en 3ºESO y 17,32 en 4ºESO) y la estética (19,71 en 3ºESO y 20,20 en 4ºESO).

En lo que respecta a la dispersión, las categorías con la variabilidad más baja para 3ºESO y 4º ESO han sido la corporal (8,11 y 7,66 respectivamente), la afectiva (8,34 y 10,81) y la individual (9,69 y 11,11). Por el contrario, el mayor grado de dispersión recae para ambos cursos académicos en la categoría religiosa (24,35 en 3ºESO y 23,76 en 4ºESO), seguido de la categoría de participación política (15,43 en 3º y 13,94 en 4º) y la categoría intelectual (16,94 en 3º y 14,93 en 4º).

6.2.2.1.1. Análisis estadístico

Una vez analizados y comparados los estadísticos descriptivos en función de la variable curso del centro Nuestra Señora del Águila, la prueba Λ de Wilks nos indica que no existen diferencias significativas ($p < .05$) entre la percepción de los/as estudiantes de 3ºESO y 4ºESO de este centro.

Tabla 45

Análisis de Varianza Multivariados con la variable curso

Efecto	Valor	F	Sig.	
Sexo	Lambda de Wilks	0,896	1,085b	0,381

Fuente: elaboración propia. *<.05

No obstante, se analizaron los intervalos de confianza para ver si en algún vector de medias de las categorías de valores si se producían diferencias a nivel univariado (ANOVA), encontrándose únicamente la categoría participación política (véase tabla 46) con un p-valor menor a alpha.

Tabla 46

Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)

Origen	Variables dependientes	Suma de cuadrados tipo III de	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Corporales	25,784	1	25,784	0,414	0,521
	Intelectuales	1069,441	1	1069,441	4,183	0,043
	Afectivos	42,405	1	42,405	0,458	0,500
	Individuales	40,587	1	40,587	0,411	0,523
	Morales	83,155	1	83,155	0,632	0,428
Curso	Estéticos	6,746	1	6,746	0,037	0,847
	Sociales	150,181	1	150,181	0,800	0,373
	Part.política	903,091	1	903,091	4,167	0,044*
	Ecológicos	146,585	1	146,585	0,547	0,461
	Instrumentales	37,109	1	37,109	0,300	0,585
	Religiosos	94,684	1	94,684	0,164	0,687

Fuente: elaboración propia. *<.05

Para comprobar si la diferencia es estadísticamente significativa, calcularemos el intervalo de confianza de Bonferroni para dos muestras poblacionales en la variable curso, siendo precisa la media de la categoría de valores de participación política (recogida en la tabla 44) y la Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados de los residuos de dicha categoría (véase tabla 47).

Tabla 47

Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados (SCPC) de los residuos

	Cor.	Int.	Afe.	Ind.	Mor.	Est.	Soc.	P.Po.	Eco.	Ins.	Rel.	
Covarianza	Cor.	62,309	46,331	41,229	44,182	46,583	46,979	46,825	33,739	29,180	36,521	39,585
	Int.	46,331	255,685	34,149	81,556	84,622	92,506	56,724	97,089	32,165	24,980	41,969
	Afe.	41,229	34,149	92,568	50,241	63,701	31,578	59,472	20,074	38,537	48,052	65,871
	Ind.	44,182	81,556	50,241	98,673	80,272	50,841	56,321	43,194	57,168	51,470	14,347
	Mor.	46,583	84,622	63,701	80,272	131,545	58,857	87,472	61,783	67,236	49,762	70,016
	Est.	46,979	92,506	31,578	50,841	58,857	180,893	113,300	117,967	123,479	24,577	125,900
	Soc.	46,825	56,724	59,472	56,321	87,472	113,300	187,635	100,478	111,327	39,922	142,803
	P.Po.	33,739	97,089	20,074	43,194	61,783	117,967	100,478	216,731	107,288	27,404	138,549
	Eco.	29,180	32,165	38,537	57,168	67,236	123,479	111,327	107,288	268,078	19,356	95,442
	Ins.	36,521	24,980	48,052	51,470	49,762	24,577	39,922	27,404	19,356	123,692	35,801
	Rel.	39,585	41,969	65,871	14,347	70,016	125,900	142,803	138,549	95,442	35,801	578,939

Fuente: elaboración propia. Basado en la suma de cuadrados tipo III

Aplicamos la fórmula para el cálculo de Bonferroni para dos muestras poblacionales:

$$(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) \pm t_{n_1+n_2-2} \left(\frac{\alpha}{2(p)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) s_{ii}}$$

donde:

\bar{x}_1 = media de la categoría de los valores en la muestra de 3°ESO

\bar{x}_2 = media de la categoría de los valores en la muestra de 4°ESO

n_1 = tamaño de muestra de 3°ESO

n_2 = tamaño de muestra de 4°ESO

s_{ii} = suma de cuadrados y productos cruzados residual de la variable curso

Sustituyendo los valores para la categoría de valores de participación política:

$$(10,32 - 15,93) \pm t_{59+56-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{59} + \frac{1}{56} \right) 216,731}$$

$$(-5,61) \pm t_{(113)}(0,0025) \sqrt{(0,03478) 216,731}$$

$$(-5,61) \pm (0,2825)(40,419)$$

$$-5,61 \pm 11,4183$$

$$[-17,0283, 5,8083]$$

El resultado determina que no hay diferencia estadísticamente significativa entre 3°ESO y 4°ESO en la categoría de valores de participación política al estar el cero incluido en el intervalo de confianza. Finalmente, recogemos las medias de las categorías de

valores de ambos cursos de forma gráfica (véase figura 22) donde ninguna de las mismas muestra diferencias significativas.

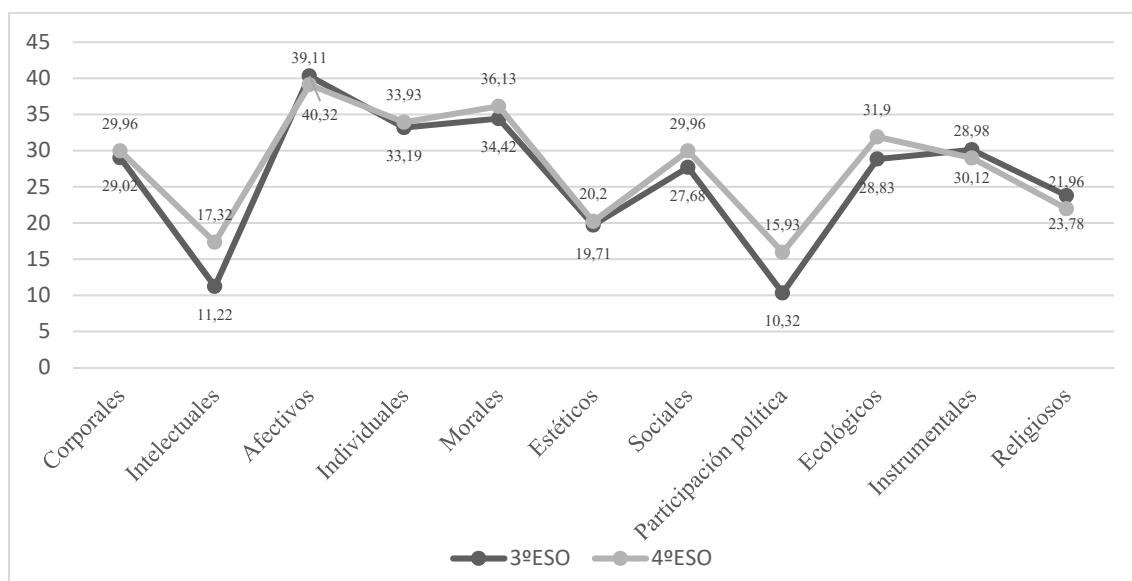


Figura 22. Puntuaciones medias por cursos del centro Nuestra Señora del Águila

6.2.2.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)

Pasamos a realizar el análisis individual de las puntuaciones de los/as estudiantes del centro Juan Bosco en función de la variable curso académico, comenzando por 3ºESO.

Tabla 48

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 3ºESO: centro Juan Bosco

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	28,26	7,68
Intelectuales	12,55	12,83
Afectivos	36,92	9,41
Individuales	34,35	9,64
Morales	35,85	9,35
Estéticos	18,89	14,37
Sociales	24,77	13,27
Participación política	15,10	13,45
Ecológicos	26,35	16,02
Instrumentales	27,71	10,56
Religiosos	18,63	18,85

Fuente: elaboración propia

La categoría de valores afectivos (36,92) ocupa el primer puesto para el alumnado de 3ºESO, entrando en la consideración de muy agradable. Junto a ella, en esta misma consideración, se sitúan los valores morales (35,85) e individuales (34,35). El resto de

categorías de valores son percibidas como agradables por los/as estudiantes de 3°ESO del centro Juan Bosco. Dentro de esta consideración, los valores intelectuales (12,55) y de participación política (15,10) ocupan las últimas posiciones de la jerarquía, quedando cercanos a la indiferencia. También destacar los valores corporales (28,26), instrumentales (27,71) y ecológicos (26,35) que, por el contrario, se aproximan más a la consideración de muy agradable.

En cuanto a la variabilidad de las respuestas, el alumnado de 3°ESO muestra mayor homogeneidad en sus repuestas respecto a los valores corporales (7,68), morales (9,35), afectivos (9,41) e individuales (9,64). Por el contrario, existe mayor heterogeneidad en respecto a los valores ecológicos (16,02) y religiosos (18,85), siendo en esta última categoría superior el valor de la dispersión al valor de la media. A continuación, se muestra la jerarquía de categorías, fruto de las puntuaciones otorgadas por el alumnado de 3°ESO del centro Juan Bosco (véase figura 23).

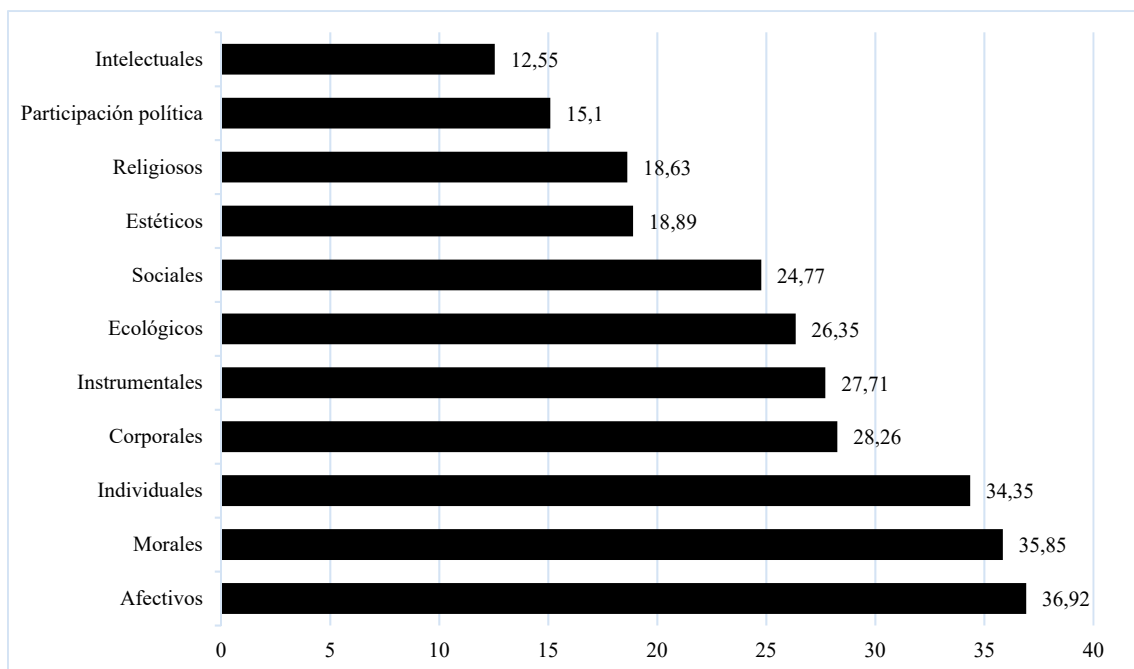


Figura 23. Jerarquía de categorías del alumnado de 3°ESO del centro Juan Bosco

Profundizaremos ahora en las puntuaciones directas otorgadas por los/as estudiantes de 3°ESO (62) del centro Juan Bosco con el fin de conocer los valores que son percibidos con mayor y menor nivel de agrado por los mismos, cuyas puntuaciones oscilan entre 124 y -124 puntos.

Tabla 49

Valores con mayores y menores puntuaciones para el alumnado de 3ºESO en el centro Juan Bosco

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Madre	120	1. Cirugía estética	-7
2. Felicidad	119	2. Maquillarse	-7
3. Sentirse querido/a	117	3. Poesía	-3
4. Padre	114	4. Cantar	0
5. Familia	112	5. Biblioteca	5
6. Respeto	111	6. Partidos políticos	5
7. Libertad	110	7. Sindicato	5
8. Igualdad	108	8. Libro	6
9. Ayudar	106	9. Independencia territorial	8
10. Dignidad	105	10. Facebook	9

Fuente: elaboración propia

Las categorías de valores afectivos y morales se reparten el listado de los valores considerados como más agradables para el alumnado de 3ºESO. En los afectivos, las figuras parentales (donde la madre ocupa la primera posición con 120 puntos y el padre la cuarta con 114 puntos), la felicidad (119), el sentirse querido/a (117) y el propio concepto de familia (112) ocupan las primeras cinco posiciones. Las restantes quedan para valores morales que han ido apareciendo de forma recurrente en estos listados, como respeto (111), libertad (110) o ayudar (106), destacando la presencia de la dignidad (105). Entre los considerados como menos agradables, la cirugía estética y el maquillarse (-7 puntos ambos) obtienen la peor consideración. Además de subrayar el registro la red social Facebook (9) en este listado de valores considerados como menos agradables, destacar también la presencia de valores cuyas categorías ocupan las últimas posiciones en la jerarquía de 3ºESO, como la intelectual (biblioteca, 5; libro, 6), participación política (sindicatos, 5; partidos políticos, 5; independencia territorial, 8) y estéticos (poesía, -3; cantar, 0).

Cerramos el análisis individual con las puntuaciones del alumnado de 4ºESO.

Las categorías de valores afectivos (38,08 y primer lugar en la jerarquía), morales (34,45) e individuales (32,48), obtienen la consideración de muy agradable en las valoraciones del alumnado de 4ºESO. Resaltar también que los valores intelectuales (9,72), ocupan la última posición y son percibidos como indiferentes. El resto de las categorías de valores se sitúan en la consideración de agradables, donde algunos como los corporales (29,01) o religiosos (28,92) están más cercanos a la percepción de muy

agradables, mientras que otros como la participación política (16,89), se aproximan más a la percepción de indiferencia (véase tabla 50).

Tabla 50

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 4ºESO: centro Juan Bosco

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	29,01	10,43
Intelectuales	9,72	16,01
Afectivos	38,08	9,33
Individuales	32,48	11,16
Morales	34,45	11,32
Estéticos	18,85	13,53
Sociales	26,08	13,14
Participación política	16,89	13,77
Ecológicos	23,52	19,20
Instrumentales	27,20	10,14
Religiosos	28,92	20,11

Fuente: elaboración propia

Respecto a la dispersión en las respuestas dadas por los/as estudiantes de 4ºESO, los valores afectivos (9,33) e instrumentales (10,14) presentan la mayor homogeneidad, mientras que los religiosos (20,11) y ecológicos (19,20) la mayor heterogeneidad. Es preciso destacar que en los valores intelectuales (16,1), la puntuación de la dispersión es superior al valor de su media. Mostramos de forma gráfica la jerarquía de categorías resultante de las puntuaciones otorgadas por el alumnado de 4ºESO del centro Juan Bosco (véase figura 24).

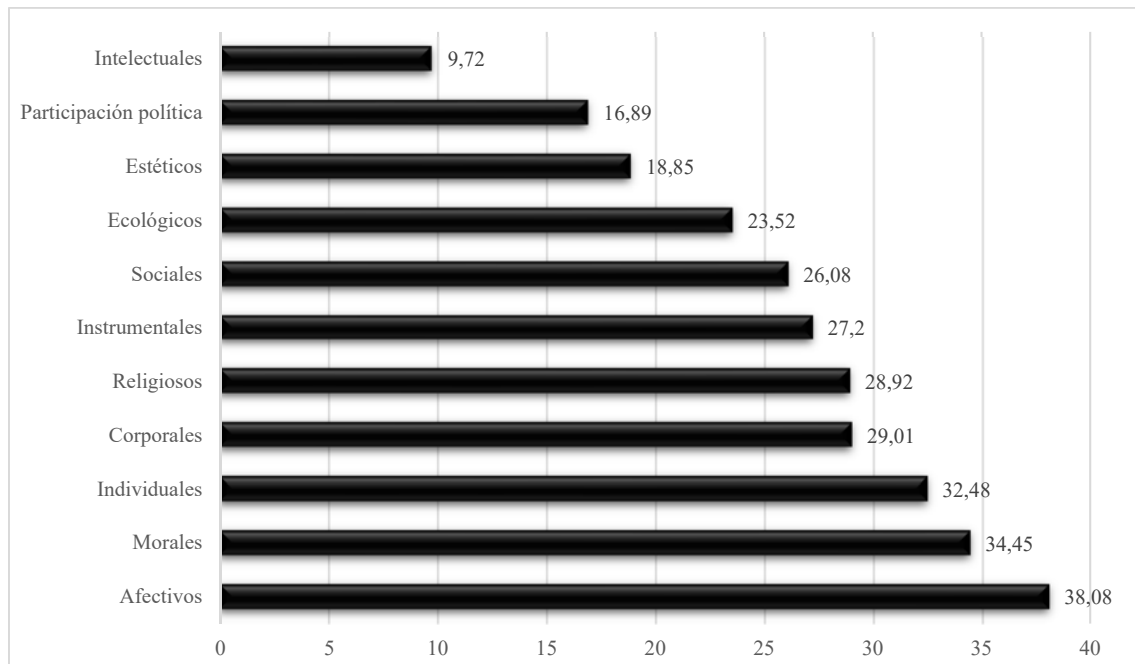


Figura 24. Jerarquía de categorías del alumnado de 4ºESO del centro Juan Bosco

Comentamos ahora las puntuaciones directas otorgadas por el alumnado de 4ºESO (71) del centro Juan Bosco a los valores, en función de la percepción sobre el nivel de agrado, con puntuaciones que se sitúan entre 142 y -142 puntos (véase tabla 51).

Tabla 51

Valores con mayores y menores puntuaciones para el alumnado de 4ºESO en el centro Juan Bosco

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Felicidad	135	1. Cirugía estética	-26
2. Sentirse querido/a	131	2. Asignatura	-10
3. Amistad	127	3. República	-10
4. Padre	127	4. Independencia territorial	-9
5. Vestir a mi gusto	125	5. Biblioteca	-7
6. Madre	124	6. Estudiar	-5
7. Abuela	122	7. Evaluación	1
8. Familia	122	8. Facebook	1
9. Ternura	122	9. Facultad	4
10. Higiene	121	10. Conferencia	5

Fuente: elaboración propia

Respecto a los valores percibidos como más agradables por este grupo de estudiantes, la categoría afectiva ocupa 8 de las 10 posiciones del listado, siendo la felicidad (135) y el sentirse querido/a (131) las dos más valoradas. Destaca que los otros dos valores sean de la categoría corporal (cuarta en la posición jerárquica), donde el vestir a mi gusto (125) y la higiene (121) tienen una percepción muy positiva para el alumnado de 4ºESO.

Entre los que obtienen peor consideración, la cirugía estética (-26) ocupa el primer puesto como ocurriera en el curso de 3ºESO. Presencia mayoritaria de valores intelectuales (asignatura, -10; biblioteca, -7; estudiar, -5; evaluación, 1; facultad, 4; conferencia,5) y de participación política (república, -10; independencia territorial, -9) entre los peor considerados, volviendo a aparecer la red social Facebook (1), que ocupa la octava posición de los percibidos como menos agradable para el alumnado de 4ºESO.

Tras realizar el análisis individual, se estudiarán las puntuaciones medias y dispersión de los diferentes grupos en función de la variable curso académico.

Tabla 52

Puntuaciones medias y desviaciones típicas por curso académico en el centro Juan Bosco

Valores	3º ESO (N= 62)		4º ESO (N= 71)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Corporales	28,26	7,68	29,01	10,43
Intelectuales	12,55	12,83	9,72	16,01
Afectivos	36,92	9,41	38,08	9,33
Individuales	34,35	9,64	32,48	11,16
Morales	35,85	9,35	34,45	11,32
Estéticos	18,89	14,37	18,85	13,53
Sociales	24,77	13,27	26,08	13,14
Participación política	15,10	13,45	16,89	13,77
Ecológicos	26,35	16,02	23,52	19,20
Instrumentales	27,71	10,56	27,20	10,14
Religiosos	18,63	18,85	28,92	20,11

Fuente: Elaboración propia

En la comparativa del curso académico, sigue siendo la categoría afectiva la que registra mayor intensidad de agrado entre los/as estudiantes de 3º y 4º de la ESO (36,92 y 38,08 respectivamente). Tras la categoría afectiva, las categorías consideradas como más agradables para ambos cursos académicos son la moral (35,85 en 3ºESO y 34,45 en 4ºESO) y la individual (34,35 y 32,48). Por su parte, la categoría que obtiene menor puntuación para ambos cursos académicos es la intelectual (12,55 en 3º ESO y 9,72 en 4º ESO). Junto con ella, destaca la de participación política con 15,1 puntos para 3º ESO y 16,89 puntos para 4º ESO con un bajo nivel de agrado.

Analizando la dispersión, las categorías con la variabilidad más baja para 3º ESO han sido la corporal (7,68), la moral (9,35) y la afectiva (9,41), mientras que en 4º ESO han sido la afectiva (9,33), la instrumental (10,14) y la corporal (10,43). Por el contrario, al referirnos al mayor grado de dispersión si existen semejanzas entre ambos cursos académicos, siendo la categoría religiosa (18,85 en 3º ESO y 20,11 en 4º ESO) la que obtiene la variabilidad más alta en las respuestas, seguida de la ecológica (16,02 en 3º y 19,20 en 4º).

6.2.2.2.1. Análisis estadístico

Una vez analizados y comparados los estadísticos descriptivos en función de la variable curso del centro Juan Bosco, la realización de la prueba \wedge de Wilks refleja que no hay diferencias significativas ($p < .05$) respecto a la valoración de los/as estudiantes de 3ºESO y 4ºESO de este centro.

Tabla 53

Análisis de Varianza Multivariados con la variable curso

Efecto	Valor	F	Sig.	
Sexo	Lambda de Wilks	0,894	1,308b	0,228

Fuente: elaboración propia. *<.05

Pese a ello, se procedió a realizar el análisis de los intervalos de confianza para comprobar si en algún vector de medias de las categorías de valores si se producían diferencias a nivel univariado (ANOVA).

Tabla 54

Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)

Origen	Variables dependientes	Suma de cuadrados tipo III de	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Curso	Corporales	18,918	1	18,918	0,221	0,639
	Intelectuales	265,091	1	265,091	1,241	0,267
	Afectivos	44,933	1	44,933	0,512	0,475
	Individuales	116,479	1	116,479	1,060	0,305
	Morales	65,255	1	65,255	0,598	0,441
	Estéticos	0,058	1	0,058	0,000	0,986
	Sociales	56,826	1	56,826	0,326	0,569
	Part.política	106,114	1	106,114	0,572	0,451
	Ecológicos	265,772	1	265,772	0,840	0,361
	Instrumentales	8,693	1	8,693	0,081	0,776
	Religiosos	3502,114	1	3502,114	9,180	0,003*

Fuente: elaboración propia. *<.05

En este sentido, la categoría religiosa presenta un p-valor menor a alpha. Para comprobar si la diferencia es estadísticamente significativa obtendremos el intervalo de confianza de Bonferroni para dos muestras poblacionales en la variable curso, siendo precisa la media de la categoría de valores religiosos (recogida en la tabla 52) y la Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados de los residuos de dicha categoría (véase tabla 55).

Tabla 55

Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados (SCPC) de los residuos

	Cor.	Int.	Afe.	Ind.	Mor.	Est.	Soc.	P.Po.	Eco.	Ins.	Rel.	
Covarianza	Cor.	85,594	11,050	41,322	39,648	37,885	42,107	29,729	-6,767	9,808	13,988	23,130
	Int.	11,050	213,616	-14,088	54,492	21,587	62,479	3,774	45,904	106,629	-27,360	24,358
	Afe.	41,322	-14,088	87,711	17,503	50,951	8,812	68,018	16,016	5,127	33,560	56,333
	Ind.	39,648	54,492	17,503	109,847	53,091	64,815	37,703	9,990	62,194	20,967	20,718
	Mor.	37,885	21,587	50,951	53,091	109,185	33,503	77,788	40,408	55,660	32,749	51,239
	Est.	42,107	62,479	8,812	64,815	33,503	193,966	53,201	50,339	68,658	19,680	57,217
	Soc.	29,729	3,774	68,018	37,703	77,788	53,201	174,247	76,298	58,793	58,365	85,468
	P.Po.	-6,767	45,904	16,016	9,990	40,408	50,339	76,298	185,576	91,023	49,086	64,661
	Eco.	9,808	106,629	5,127	62,194	55,660	68,658	58,793	91,023	316,427	32,192	-30,013
	Ins.	13,988	-27,360	33,560	20,967	32,749	19,680	58,365	49,086	32,192	106,794	23,981
	Rel.	23,130	24,358	56,333	20,718	51,239	57,217	85,468	64,661	-30,013	23,981	381,496

Fuente: elaboración propia. Basado en la suma de cuadrados tipo III

Recogemos, a continuación, la fórmula para calcular Bonferroni para dos muestras poblacionales:

$$(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) \pm t_{n_1+n_2-2} \left(\frac{\alpha}{2(p)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) s_{ii}}$$

donde:

\bar{x}_1 = media de la categoría de los valores en la muestra de 3°ESO

\bar{x}_2 = media de la categoría de los valores en la muestra de 4°ESO

n_1 = tamaño de muestra de 3°ESO

n_2 = tamaño de muestra de 4°ESO

s_{ii} = suma de cuadrados y productos cruzados residual de la variable curso

Sustituyendo los valores para la categoría de valores religiosos:

$$(18,63 - 28,92) \pm t_{62+71-2} \left(\frac{0,05}{2(10)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{62} + \frac{1}{71} \right) 381,496}$$

$$(-10,29) \pm t_{(131) (0,0025)} \sqrt{(0,030213) 381,496}$$

$$(-10,29) \pm (0,3275)(66,311)$$

$$-10,29 \pm 21,716$$

$$[-32,006, 11,426]$$

El resultado determina que no hay diferencia estadísticamente significativa entre 3°ESO y 4°ESO en la categoría de valores religiosos debido a que el cero se incluye en el intervalo de confianza.

Terminamos recogiendo las medias de las categorías de valores de 3ºESO y 4ºESO de forma gráfica (véase figura 25), no encontrándose diferentes significativas en ninguna de las categorías.

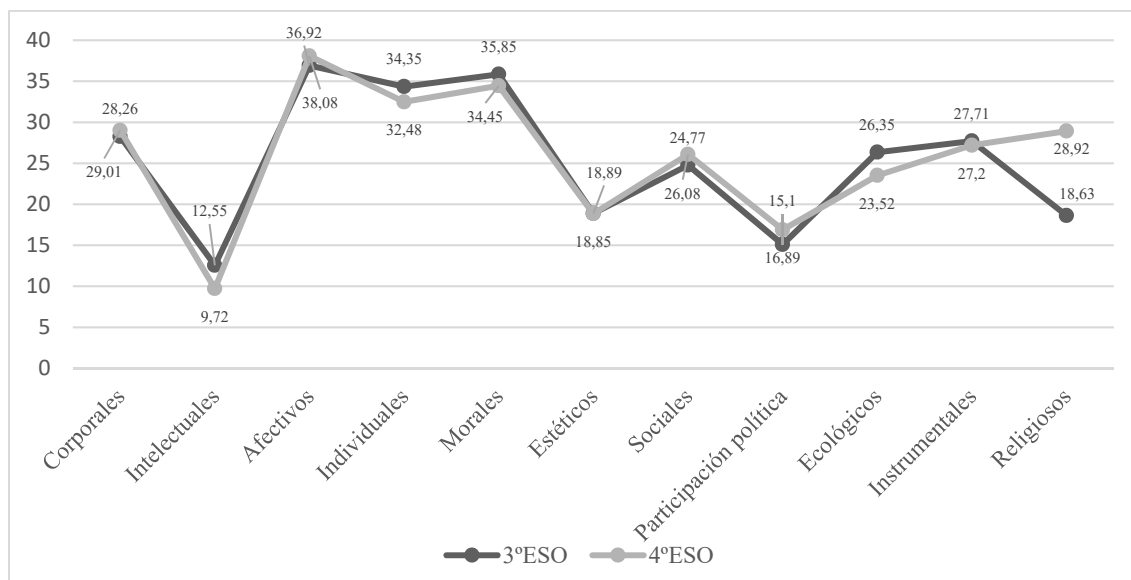


Figura 25. Puntuaciones medias por cursos del centro Juan Bosco

6.2.2.3. Comparativa

Comenzaremos abordando el análisis descriptivo, donde diferenciaremos entre las puntuaciones medias por categorías de valores y las puntuaciones directas otorgadas a los valores.

Centrándonos en los resultados obtenidos en las categorías de valores, tanto en el centro Nuestra Señora del Águila como Juan Bosco, ambos cursos académicos coinciden en posicionar a la categoría afectiva como la mejor considerada, seguidas de la moral e individual en todos los casos. Analizando los valores peor percibidos en función del curso académico, la participación política y la intelectual han obtenido los peores resultados en ambos centros, intercambiando posiciones dependiendo del centro (participación política en Nuestra señora del Águila, intelectual en Juan Bosco).

Si ponemos el foco en las puntuaciones obtenidas por los valores en función de la variable curso académico, los mejor percibidos en ambos centros están vinculados a la categoría afectiva, donde destaca la felicidad y el sentirse querido/a junto a los integrantes del ámbito familiar. Los morales también se sitúan entre los más valorados, con diferentes valores como la dignidad, la opinión personal o la sinceridad. Hay presencias de valores de otras categorías en este listado, como vestir a mi gusto o la higiene, aunque no existe

reciprocidad en su presencia por curso o por centro. La cirugía estética vuelve a situarse como la peor valorada en función de la variable curso académico en ambos centros. El resto del listado está conformado principalmente por valores intelectuales (como biblioteca) o de participación política (donde destaca la presencia del valor sindicato). Destacar nuevamente la consideración negativa de la red social Facebook ubicándose para los cursos de 3ºESO y 4ºESO en el centro Juan Bosco, algo que no sucede en el centro Nuestra Señora del Águila.

Al abordar los análisis estadísticos, la prueba \wedge de Wilks mostraba que no había diferencias respecto a la percepción entre el alumnado de 3ºESO y 4ºESO en ambos centros (Nuestra Señora del Águila: $F_{1,085}=0.896$ $p\leq 0,381$; Juan Bosco: $F_{1,308}=0.894$ $p\leq 0,228$). Implementamos el ANOVA y los intervalos de confianza de Bonferroni en aquellas categorías que reflejaron significatividad, confirmando en ambos centros que no había diferencias significativas respecto al curso académico.

6.2.3. Variable edad

6.2.3.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)

Comenzaremos con el análisis individual de las puntuaciones del alumnado en función de la variable edad por el grupo de 14 años. Como en las otras variables, al realizar el análisis respecto a las categorías de valores, se utilizará los niveles de agrado asociados al rango de puntuación 50 y -50.

Tabla 56

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 14 años: centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	29,33	6,80
Intelectuales	10,85	16,90
Afectivos	39,67	8,93
Individuales	32,40	9,29
Morales	33,83	12,17
Estéticos	20,65	11,77
Sociales	27,06	13,64
Participación política	12,88	12,78
Ecológicos	28,65	14,71
Instrumentales	29,27	10,32
Religiosos	28,15	20,70

Fuente: elaboración propia

La categoría de valores afectivos (39,67) es la mejor considerada, siendo percibida como muy agradable, junto con la moral (33,83) y la individual (32,40). El resto de categorías se ubican en la consideración de agradable, distribuyéndose en torno a los 20 puntos de que estipulamos para el rango de cada valoración. Entre los que son percibidos como agradables, los corporales (29,33), instrumentales (29,27), ecológicos (28,65), religiosos (28,15), sociales (27,06) y estéticos (20,65), se aproximan más a la percepción de muy agradable. Por su parte, la categoría de valores de participación política (12,88) y los intelectuales (10,85), aunque están situados en la consideración de agradable, se aproximan más a la valoración de indiferencia, siendo también las dos últimas categorías en la jerarquía que se ha generado para el alumnado de 14 años.

Respecto a la dispersión, la menor variabilidad recae en la categoría de valores corporales (6,80), seguida de los afectivos (8,93) y los individuales (9,29). Por su parte, la mayor heterogeneidad en las respuestas del alumnado de 14 años del centro Nuestra Señora del Águila es para la categoría religiosa (20,70), seguida de la intelectual (16,90), siendo el valor de la dispersión de esta última, superior a la media. Incorporamos, de

forma gráfica, la jerarquía de categorías para el alumnado de 14 años del centro Nuestra Señora del Águila (véase figura 26) para mejorar su comprensión.

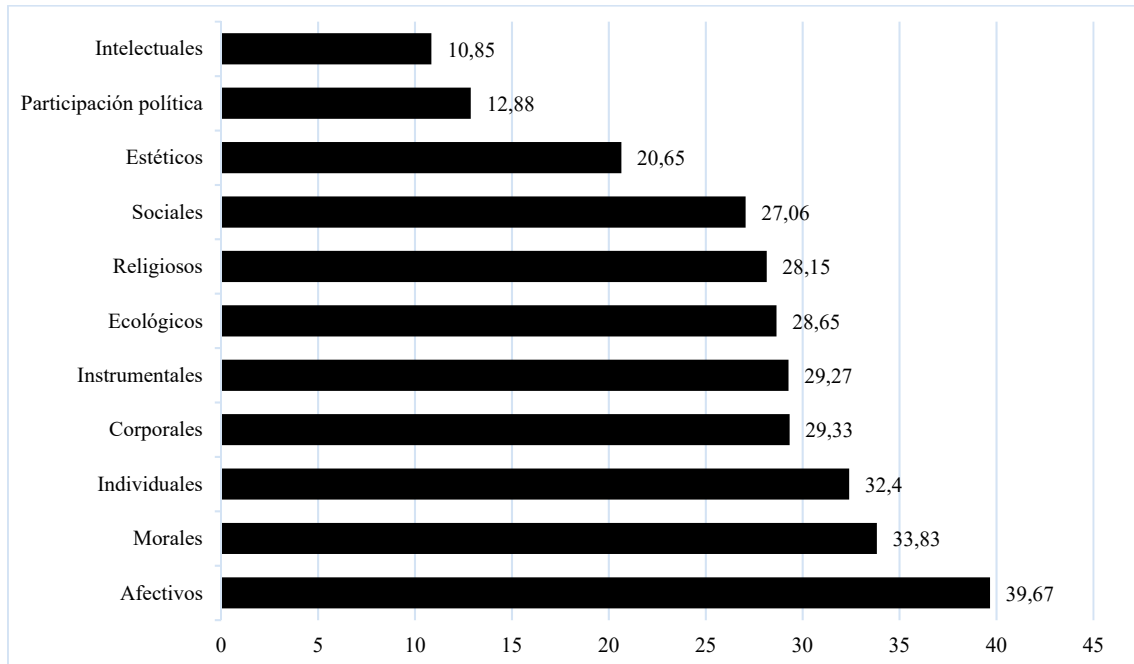


Figura 26. Jerarquía de categorías del alumnado de 14 años del centro Nuestra Señora del Águila

Si analizamos las puntuaciones directas de los valores respecto al mayor y menor nivel de agrado en función de la edad, las puntuaciones del alumnado de 14 años (48) del centro Nuestra Señora del Águila oscilaban entre 96 y -96 puntos.

Tabla 57

Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 14 años en el centro Nuestra Señora del Águila

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Sentirse querido	92	1. Cirugía estética	-33
2. Abuela	91	2. República	-23
3. Abuelo	91	3. Biblioteca	-18
4. Vestir a mi gusto	89	4. Colegio / instituto	-15
5. Higiene	88	5. Estudiar	-15
6. Felicidad	88	6. Crítica	-13
7. Familia	87	7. Evaluación	-7
8. Madre	87	8. Asignatura	-6
9. Estimarse	87	9. Política	-1
10. Respeto	84	10. Sindicato	1

Fuente: elaboración propia

Entre los valores percibidos con mayor intensidad de agrado, la categoría afectiva vuelve a tener presencia mayoritaria, destacando el valor de sentirse querido/a (92), junto con los relacionados con el ámbito familiar (abuela, 91; abuelo, 91; madre, 87). Vestir a mi gusto (89) y la higiene (88) representan a la categoría corporal en el listado de los valores considerados más agradables para el alumnado de 14 años. En cuanto a los valores peor considerados, la cirugía estética (-33) ocupa el primer lugar. El resto de valores percibidos con menor agrado pertenecen a la categoría intelectual (biblioteca, -18; colegio/instituto, -15; estudiar, -15; crítica, -13; evaluación, -7; asignatura, -6) y participación política (república, -23; política, -1; sindicato, 1).

A continuación, profundizamos en las valoraciones del alumnado de 15 años del centro salesiano situado en la localidad de Alcalá de Guadaíra.

Tabla 58

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 15 años: centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	29,47	8,09
Intelectuales	16,29	15,49
Afectivos	40,18	10,96
Individuales	34,16	11,47
Morales	37,18	10,43
Estéticos	19,59	15,31
Sociales	31,02	14,28
Participación política	13,78	16,90
Ecológicos	32,02	18,15
Instrumentales	29,51	11,81
Religiosos	22,65	25,44

Fuente: Elaboración propia

Comenzamos por los valores percibidos como muy agradables. La categoría de valores afectivos (40,18) ocupa la primera posición, incluyendo en esta consideración a los morales (37,18), los individuales (34,16), los ecológicos (32,02) y los sociales (31,02). El resto de categorías se incluyen dentro de la percepción de agradable para el alumnado de 15 años del centro Nuestra Señora del Águila. En este sentido, las últimas posiciones las ocupan los valores referentes a la participación política (13,78) y los intelectuales (16,29), estando cercanos a la consideración de indiferencia. Las demás categorías ocupan posiciones centrales dentro de la percepción de agradable, donde los valores instrumentales (29,51) y corporales (29,47) se quedan cerca de la valoración de muy agradables.

Si ponemos el foco en la variabilidad de las respuestas del alumnado de este grupo de edad dentro de los valores que conforman las categorías del test, la menor dispersión se encuentra en la categoría de valores corporales (8,09) y morales (10,43). Por el contrario, la mayor heterogeneidad se encuentra en las respuestas de la categoría de valores religiosos (25,44), siendo superior el valor de la desviación típica al de la media de la categoría, aspecto que se repite también en la categoría de participación política (16,90). Destacan también los valores ecológicos (18,15), obteniendo un alto nivel de heterogeneidad en las respuestas del alumnado de 15 años. Seguidamente, recogemos de forma gráfica la jerarquía de categorías para este grupo de estudiantes (véase figura 27).

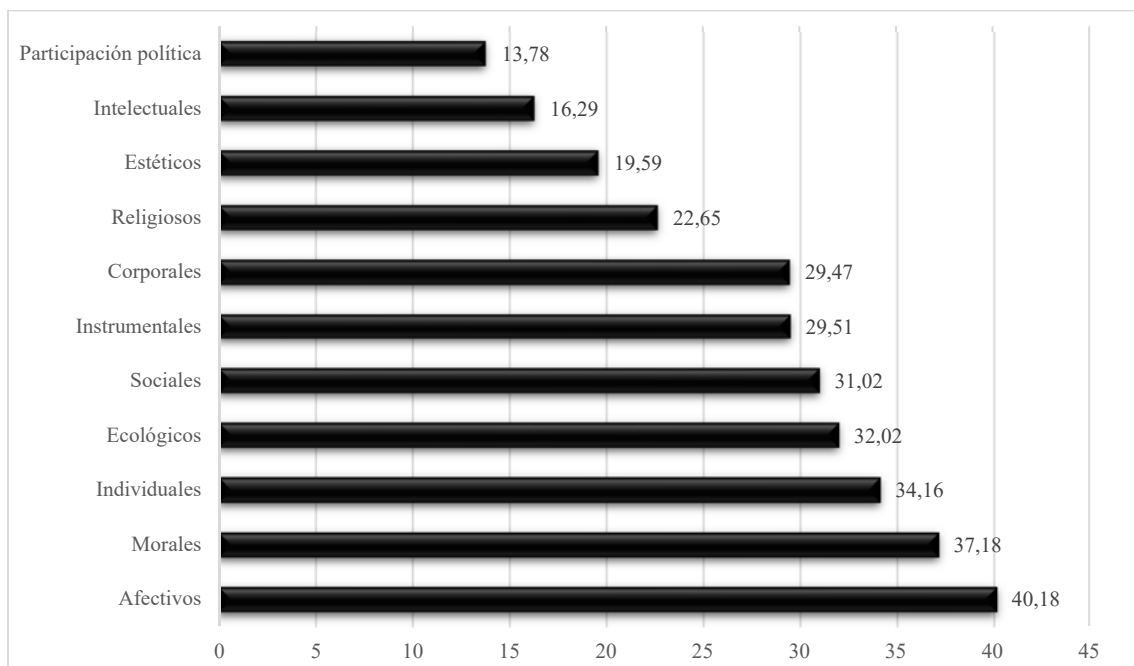


Figura 27. Jerarquía de categorías del alumnado de 15 años del centro Nuestra Señora del Águila

Respecto a las puntuaciones directas de los valores otorgadas por el alumnado de 15 años (49) para la percepción de mayor y menor intensidad de agrado, estas se han situado entre 98 y -98 puntos (véase tabla 59).

Tabla 59

Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 15 años en el centro Nuestra Señora del Águila

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Sentirse querido	93	1. Cirugía estética	-42
2. Felicidad	92	2. Evaluación	-9
3. Cariño	89	3. Política	-4
4. Madre	89	4. Partidos políticos	-4
5. Abuela	88	5. Estudiar	-4
6. Sinceridad	88	6. República	-3
7. Abrazar	87	7. Maquillarse	-1
8. Ayudar	87	8. Crítica	4
9. Igualdad	87	9. Literatura	5
10. Verdad	87	10. Campaña electoral	8

Fuente: elaboración propia

Si analizamos el nivel de mayor agrado percibido por los/as estudiantes de 15 años, la categoría afectiva vuelve a ser predominante en este listado, ocupando el sentirse querido/a (93) la primera posición, seguida de la felicidad (92). Vuelve a estar presente el ámbito familiar y sus integrantes, apareciendo también valores de la categoría moral como sinceridad (88), ayudar, igualdad o verdad (87 puntos cada uno).

Respecto a los que obtienen peor consideración, nuevamente la cirugía estética (-42) ocupa el primer lugar. El resto queda conformado por valores de las categorías intelectuales (evaluación, -9; estudiar, -4; crítica, 4) y de participación política (política, -4; partidos políticos, -4; república, -3; campaña electoral, 8). Subrayar también la presencia de maquillarse (-1) y literatura (5), pertenecientes a la categoría corporal y estética respectivamente.

Pasamos a comentar las puntuaciones otorgadas por el alumnado de 16 años al Test de Valores Adaptado (véase tabla 60).

Tabla 60

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 16 años: centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	31,31	11,29
Intelectuales	21	14,49
Afectivos	39,85	5,44
Individuales	36,31	9,92
Morales	36,54	10,37
Estéticos	21,54	9,47
Sociales	30,54	10,41
Participación política	13,77	16,62
Ecológicos	31,08	13,67
Instrumentales	32,38	10,94
Religiosos	13,46	22,96

Fuente: Elaboración propia

En este grupo de edad, una amplia muestra de categorías de valores ha obtenido la consideración de muy agradable, ocupando la afectiva (39,85) el primer puesto, seguido por la moral (36,54), la individual (36,31), la instrumental (32,38), la corporal (31,31), la ecológica (31,08) y la social (30,54). El resto ha sido percibido como agradable por el alumnado de 16 años, destacando las dos últimas posiciones donde se encuentran los de participación política (13,77) y los religiosos (13,46), más cercanos a la consideración de indiferencia.

En cuanto a la dispersión, la categoría de valores afectivos (5,44) muestra la mayor homogeneidad en las respuestas del alumnado, seguida de los estéticos (9,47) y los individuales (9,92). En la posición contraria, los religiosos (22,96) muestran la mayor heterogeneidad en las respuestas, además de ser el valor de la dispersión superior al de la media. Este hecho también se repite en los valores de la participación política (16,62), situándose además como la segunda mayor variabilidad respecto a las respuestas del alumnado. A continuación, se ofrece de forma gráfica la jerarquía de categorías para el alumnado de 16 años del centro Nuestra Señora del Águila (véase figura 28).

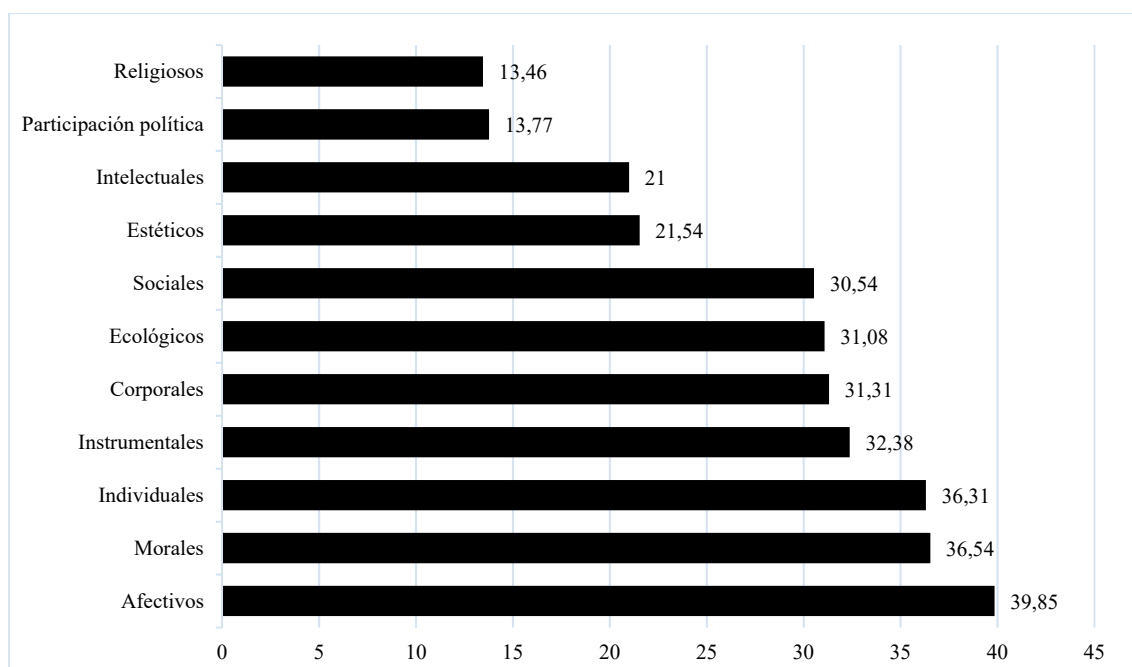


Figura 28. Jerarquía de categorías del alumnado de 16 años del centro Nuestra Señora del Águila

Las puntuaciones directas de los valores percibidos con mayor y menor intensidad de agrado para el alumnado de 16 años (13) del centro Nuestra Señora del Águila obtienen puntuaciones situadas entre 26 y -26 puntos.

Tabla 61

Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 16 años en el centro Nuestra Señora del Águila

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Sentirse querido	26	1. Cirugía estética	-12
2. Felicidad	26	2. Pluralismo político	-6
3. Higiene	24	3. Partidos políticos	-4
4. Abuela	24	4. Biblioteca	-2
5. Amar	24	5. Maquillarse	-2
6. Amistad	24	6. Libertad religiosa	-1
7. Cariño	24	7. Política	-1
8. Emoción	24	8. Parlamento	-1
9. Madre	24	9. Evaluación	0
10. Opinión personal	24	10. Sindicato	1

Fuente: elaboración propia

Respecto a los valores que son percibidos con mayor nivel de agrado por el alumnado de esta edad, los de la categoría afectiva se convierten en mayoría, destacando el sentirse querido/a y la felicidad, ambos con 26 puntos y ocupando las primeras posiciones. Es importante resaltar el papel de la higiene (24) y la opinión personal (24),

siendo considerados con un alto nivel de agrado para este grupo. En cuanto a los valores peor considerados, la cirugía estética ocupa el primer lugar (-12). Como ocurriera con el alumnado de 15 años, maquillarse (-2) también es percibido de forma negativa por los/as estudiantes de 16 años. Destaca la presencia del valor libertad religiosa (-1) cuya categoría obtuvo la última posición en la jerarquía de categorías para esta edad. El resto está compuesto por valores de la categoría intelectual y de participación política, coincidiendo con los demás grupos de edades.

Cerramos el análisis individual con las puntuaciones del alumnado de 17 años (véase tabla 62).

Tabla 62

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 17 años: centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	26,2	5,50
Intelectuales	8	15,51
Afectivos	35,6	11,67
Individuales	31,4	11,10
Morales	26,6	14,15
Estéticos	12,6	17,94
Sociales	19	12,43
Participación política	5,8	9,96
Ecológicos	18,8	17,95
Instrumentales	25,6	13,13
Religiosos	-0,6	26,23

Fuente: Elaboración propia

La percepción de muy agradable recae en la categoría de valores afectivos (35,60) e individuales (31,40), que ocupan las primeras posiciones. Tras ellos, seis categorías de valores reciben la consideración de agradables para este grupo de edad, entre las que se encuentran los morales (26,60), los corporales (26,20), los instrumentales (25,60), los sociales (19,00), los ecológicos (18,80) y los estéticos (12,60). Cierra la jerarquía las categorías consideradas como indiferentes para el alumnado de 17 años del centro Nuestra Señora del Águila, destacando los religiosos (-0,60) en última posición, junto con los de participación política (5,80) e intelectuales (8,00).

En cuanto a la dispersión, la menor variabilidad en las respuestas se sitúa en las categorías de valores corporales (5,50) y de participación política (9,96), siendo significativo que, en este último caso, la baja dispersión no impida que el valor de la misma sea superior al de la media de esta categoría. Observando los mayores niveles de

variabilidad, los valores religiosos (26,23), los ecológicos (17,95) y los estéticos (17,94) tienen la mayor heterogeneidad en las respuestas dadas por el alumnado de este grupo de edad, siendo el valor de la dispersión superior al de la media en los casos de los religiosos y estéticos. Se muestra de forma gráfica la jerarquía de categorías obtenida por el alumnado de 17 años del centro Nuestra Señora del Águila (véase figura 29) en función de sus valoraciones.

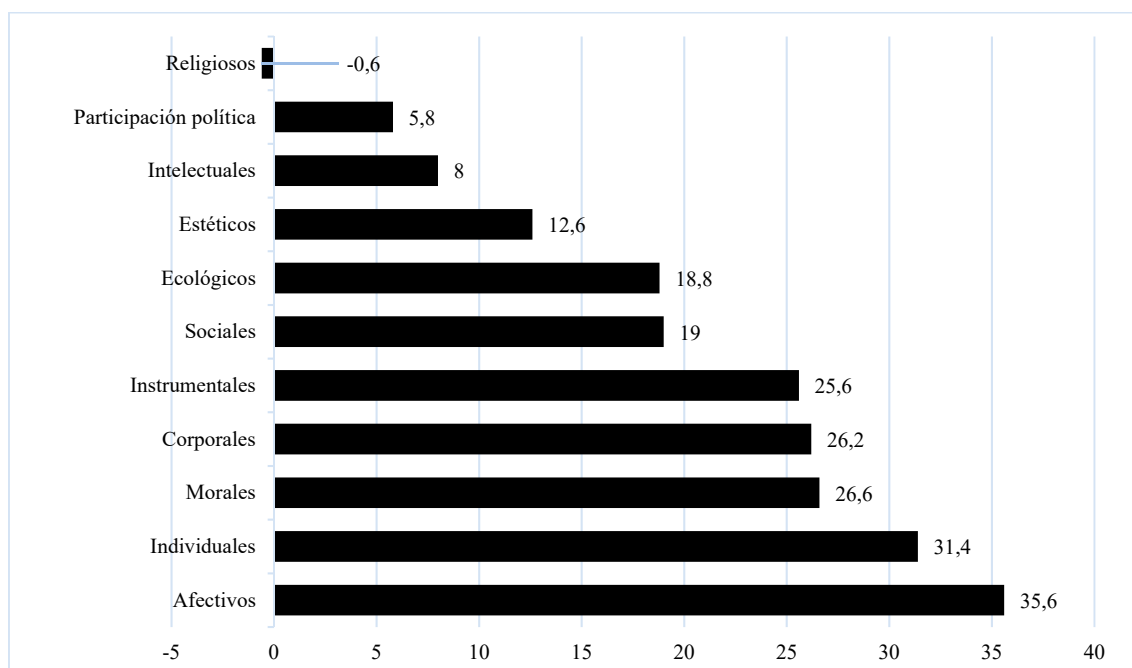


Figura 29. Jerarquía de categorías del alumnado de 17 años del centro Nuestra Señora del Águila

Las puntuaciones directas de los valores en función de la consideración de mayor y menor intensidad de agrado para el alumnado de 17 años (5) ha obtenido puntuaciones situadas entre 10 y -10 puntos (véase tabla 63).

En el listado de valores percibidos con mayor nivel de agrado para los/as estudiantes de 17 años, la categoría afectiva sigue predominando con valores como el sentirse querido/a (10) y la felicidad (10), junto con el ámbito familiar y sus integrantes. Vestir a mi gusto (10), vuelve a destacar, como ya ocurriera en los/as jóvenes de 14 años.

Tabla 63

Valores con mayores y menores puntuaciones para estudiantes de 17 años en el centro Nuestra Señora del Águila

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Sentirse querido	10	1. Catequesis	-5
2. Felicidad	10	2. Parroquia	-4
3. Abuela	10	3. Partidos políticos	-4
4. Abuelo	10	4. Literatura	-4
5. Amistad	10	5. Estudiar	-4
6. Sinceridad	10	6. Correr	-4
7. Sonreír	10	7. Procesión	-3
8. Madre	10	8. Lluvia	-3
9. Padre	10	9. Asignatura	-3
10. Vestir a mi gusto	10	10. Gimnasio	-3

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a los peor considerados, no se incluye a la cirugía estética entre los 10 menos agradables. La repartición incluye una amalgama de valores, estando presentes la categoría religiosa (catequesis, -5; parroquia, -4; procesión, -3), la de participación política (partidos políticos, -4), la estética (literatura, -4), la intelectual (estudiar, -4; asignatura, -3), la corporal (correr, -4; gimnasio, -3) o la ecológica (lluvia, -3). En este sentido, hay que tener en cuenta la muestra tan baja de estudiantes (5) como posible motivo para esta disparidad en los valores peor considerados respecto al resto de grupos de edades.

Tras el análisis individualizado, recogemos las puntuaciones medias y dispersión de los diferentes grupos trabajados en función de la variable edad (véase tabla 64).

Si consideramos la edad de los participantes del centro 1, la categoría afectiva vuelve a ser la que produce mayor agrado entre el alumnado de 14 (39,67), 15 (40,18), 16 (39,85) y 17 (35,6), siendo seguida de la moral y la individual para la población de 14 (moral 33,83 puntos; individual 32,40 puntos), 15 (moral 37,18; individual 34,16) y 16 (moral 36,54; individual 36,31), e intercambiando la posición en los de 17 (moral 26,6; individual 31,4). En cuanto al desagrado, para el alumnado de 14 y 15 años, las dos categorías que producen un menor nivel de agrado son la intelectual (10,85 y 16,29 respectivamente) y la participación política (12,88 y 13,78 respectivamente), intercambiando la posición según la edad. En el caso de los sujetos de 16 y 17 años, partiendo de que la categoría religiosa se sitúa como la que produce menos agrado (13,46 para 16 años y -0,6 para 17 años), tras ella, se sitúa la participación política, con una

menor intensidad de agrado en el alumnado de 17 años (5,8 puntos) que en el de 16 (13,77).

Tabla 64

Puntuaciones medias y desviaciones típicas por edades en el centro Nuestra Señora del Águila

Valores	14 (N= 48)		15 (N= 49)		16 (N=13)		17 (N=5)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Corporales	29,33	6,80	29,47	8,09	31,31	11,29	26,2	5,50
Intelectuales	10,85	16,90	16,29	15,49	21	14,49	8	15,51
Afectivos	39,67	8,93	40,18	10,96	39,85	5,44	35,6	11,67
Individuales	32,40	9,29	34,16	11,47	36,31	9,92	31,4	11,10
Morales	33,83	12,17	37,18	10,43	36,54	10,37	26,6	14,15
Estéticos	20,65	11,77	19,59	15,31	21,54	9,47	12,6	17,94
Sociales	27,06	13,64	31,02	14,28	30,54	10,41	19	12,43
Participación política	12,88	12,78	13,78	16,90	13,77	16,62	5,8	9,96
Ecológicos	28,65	14,71	32,02	18,15	31,08	13,67	18,8	17,95
Instrumentales	29,27	10,32	29,51	11,81	32,38	10,94	25,6	13,13
Religiosos	28,15	20,70	22,65	25,44	13,46	22,96	-0,6	26,23

Fuente: elaboración propia

Sobre la dispersión, las categorías con menor variabilidad difieren según las edades. Para el alumnado de 14 años, la categoría con menos dispersión es la corporal (6,80) seguida de la afectiva (8,93) y la moral (9,29). Los de 15 años coinciden con sus compañeros de 14 aunque alternando el orden, siendo la corporal (8,09) la que tiene menor variabilidad, seguida de la moral (10,43) y la afectiva (10,96). En cuanto al alumnado de 16 años, la categoría con menor variabilidad es la afectiva (5,44) seguida de la estética (9,47) y la individual (9,92). Finalmente, la menor dispersión en el alumnado de 17 años recae sobre las categorías corporal (5,50), participación política (9,96) e individual (11,10). En cuanto a la mayor dispersión, todos los grupos coinciden en la categoría religiosa (14 años, 20,70; 15 años, 25,44; 16 años, 22,96; y 17 años, 26,23). Las siguientes con mayor variabilidad varían en función de la edad, siendo para los de 14 años la intelectual (16,90), la ecológica para los de 15 años (18,15), para los de 16 años la participación política (16,62) y nuevamente la ecológica (17,95) para los de 17 años, aunque seguida muy de cerca por la estética (17,94).

6.2.3.1.1. Análisis estadístico

Una vez comparados los estadísticos descriptivos relacionados con la variable edad del centro Nuestra Señora del Águila, la prueba Λ de Wilks arroja que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) con respecto a la variable edad.

Tabla 65

Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto	Valor	F	Sig.
Edad Lambda de Wilks	0,757	0,895	0,637

Fuente: elaboración propia. * $<.05$

Pese a ello, se realizó la prueba de efecto entre los sujetos para la variable edad, reflejando la categoría de valores religiosos un p-valor menor a alpha (véase tabla 66).

Tabla 66

Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)

Origen	Variables dependientes	Suma de cuadrados tipo III de	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	Corporales	98,256	3	32,752	0,522	0,668
	Intelectuales	1543,812	3	514,604	2,010	0,117
	Afectivos	95,738	3	31,913	0,340	0,796
	Individuales	242,437	3	80,812	0,819	0,486
	Morales	675,243	3	225,081	1,751	0,161
	Estéticos	332,440	3	110,813	0,611	0,609
	Sociales	905,968	3	301,989	1,639	0,184
	Part.política	296,799	3	98,933	0,438	0,727
	Ecológicos	929,762	3	309,921	1,166	0,326
	Instrumentales	186,260	3	62,087	0,498	0,684
Religiosos	5243,236	3	1747,745	3,219	0,026*	

Fuente: elaboración propia. * $<.05$

A continuación, calculamos el intervalo de confianza de Bonferroni mediante el análisis de comparaciones múltiples entre grupos para todas las categorías de valores y los diferentes grupos de edad. Poniendo el foco en la categoría de valores religiosos, trasladamos los resultados obtenidos tras la realización de dicha prueba (véase tabla 67).

Tabla 67

Comparaciones múltiples entre grupos, prueba post hoc intervalo de confianza de Bonferroni para la variable edad (categoría valores religiosos)

Valores	Grupos	Límite Inferior	Límite Superior	Sig.
Religiosos	14 – 15	-7,22	18,21	1,000
	14 – 16	-4,89	34,26	0,278
	14 – 17	-0,67	58,16	0,059
	15 – 16	-10,34	28,72	1,000
	15 – 17	-6,14	52,64	0,215
	16 - 17	-18,88	47,00	1,000

Fuente: elaboración propia. *<.05

Como podemos observar, pese a que en el análisis de varianza de una vía la categoría de valores religiosos mostraba un p-valor menor a alpha, la comparación múltiple entre grupos arroja que no hay diferencias estadísticamente significativas al estar el cero incluido en todos los intervalos de confianza (solo se aproxima a la significatividad la comparación entre los grupos de estudiantes de 14 años y los de 17, con un nivel de significación de 0,059). Por tanto, existe homogeneidad en las respuestas de los/as estudiantes de Nuestra Señora del Águila en función de la variable edad. Para cerrar el análisis de esta variable, ofrecemos las medias de las categorías de valores de las diferentes edades de forma gráfica (véase figura 30) donde ninguna de las mismas refleja diferencias significativas.

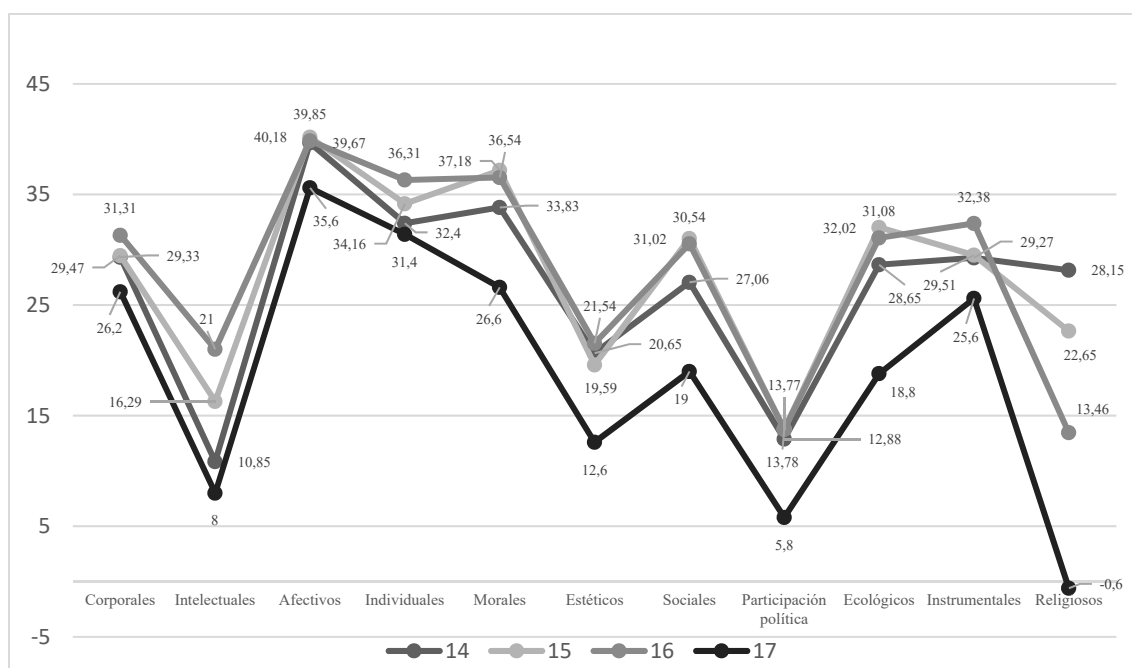


Figura 30. Puntuaciones medias por edad del centro Nuestra Señora del Águila

6.2.3.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)

Como hemos hecho con el centro Nuestra Señora del Águila, empezaremos por el análisis individual de las puntuaciones del alumnado en función de la variable edad, siendo el primero de ellos el grupo de 14 años.

Tabla 68

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 14 años: centro Juan Bosco

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	26,86	7,46
Intelectuales	13,03	9,57
Afectivos	35,92	9,22
Individuales	33,44	9,49
Morales	35,69	10,13
Estéticos	16,53	15,57
Sociales	24	13,98
Participación política	17,67	12,70
Ecológicos	27,22	16,98
Instrumentales	28,75	10,10
Religiosos	21,28	17,71

Fuente: Elaboración propia

Tres categorías de valores se sitúan en los primeros puestos bajo la percepción de muy agradable por el alumnado de esta edad, siendo los afectivos (35,92) los que ocupan la primera posición, seguido de los morales (35,69) e individuales (33,44). El resto de categorías se distribuye en el rango de 20 puntos que pertenece a la consideración de agradable en función de las valoraciones del alumnado. Si nos fijamos en los percibidos como agradable que se acercan más a la consideración superior de muy agradable, tenemos a los valores instrumentales (28,75), ecológicos (27,22), corporales (26,86), sociales (24,00) y religiosos (21,28). Por su parte, dentro de la valoración de agradable, los últimos puestos los ocupan las categorías de valores intelectuales (13,03), estéticos (16,53) y de participación política (17,67), quedando más cercanos a la consideración de indiferencia.

Respecto a la dispersión, la menor variabilidad en las respuestas la encontramos en la categoría de valores corporales (7,46), seguida de los afectivos (9,22). Por el contrario, los religiosos (17,71) y los ecológicos (16,98) denotan la mayor heterogeneidad en las respuestas del alumnado de 14 años. Incorporamos la gráfica con la jerarquía de categorías resultante de las valoraciones del alumnado de 14 años del centro Juan Bosco (véase figura 31).

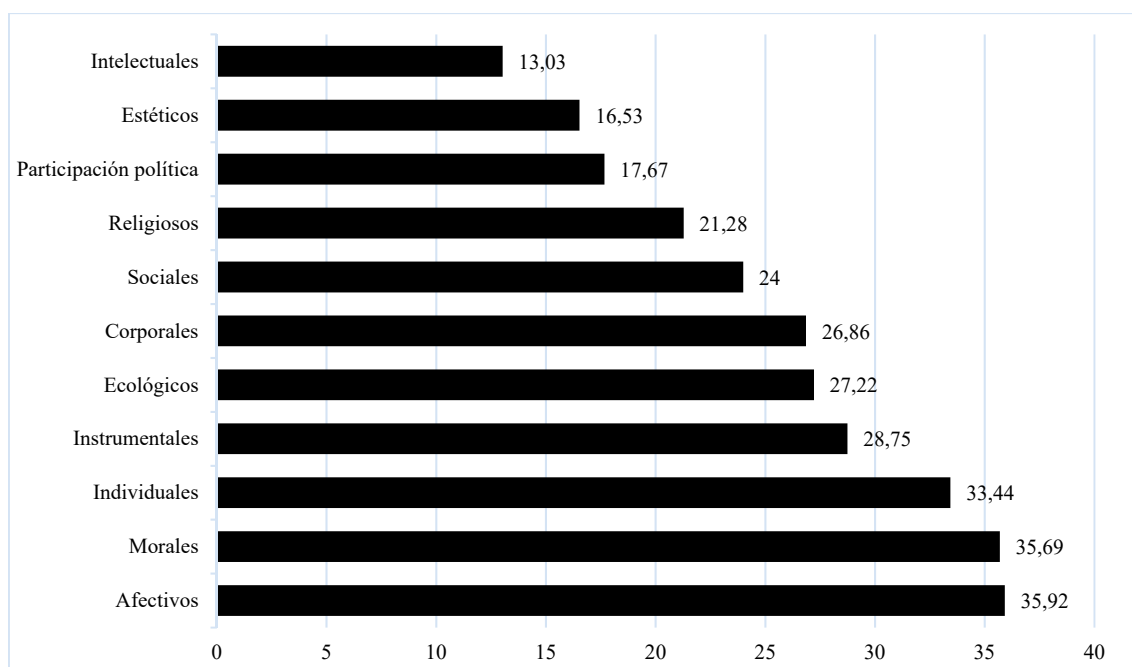


Figura 31. Jerarquía de categorías del alumnado de 14 años del centro Juan Bosco

Seguidamente, ponemos el foco en las puntuaciones directas respecto a los mayores y menores niveles de agrado de los/as estudiantes del centro Juan Bosco en función de la variable edad, donde las valoraciones del alumnado de 14 años (36) oscilan entre 72 y -72 puntos (véase tabla 69).

Tabla 69

Valores con mayores y menores puntuaciones para el alumnado de 14 años en el centro Juan Bosco

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Madre	69	1. Maquillarse	-10
2. Felicidad	68	2. Cirugía estética	-10
3. Sentirse querido/a	68	3. Facebook	-3
4. Padre	65	4. Biblioteca	-2
5. Respeto	65	5. Literatura	-2
6. Familia	63	6. Poesía	-2
7. Libertad	63	7. República	1
8. Ayudar	62	8. Indagar aprendiendo	3
9. Móvil (teléfono)	61	9. Estudiar	5
10. Ordenador	61	10. Escultura	5

Fuente: elaboración propia

Los valores relacionados con la categoría afectiva son los más valorados, ocupando 5 puestos entre los 10 primeros. Destaca el binomio madre (69) y padre (65) junto con la idea global de familia (63). La presencia de valores morales como el respeto

(65), la libertad (63) o ayudar (62) comienzan a tener relevancia ya entre los/as más jóvenes, donde el móvil y el ordenador (61 puntos ambos), introducen a la categoría instrumental en el listado de valores más puntuados.

En lo que respecta a los valores menos puntuados, el maquillarse (valor corporal) y la cirugía estética (valor estético) se sitúan como los que producen menor agrado entre los alumnos de 14 años del centro de Morón de la Frontera, ambos con -10 puntos. La presencia de valores de la categoría participación política (república, 1 punto), intelectuales (biblioteca, -2 puntos; indagar aprendiendo, 5 puntos; estudiar, 5 puntos) y estéticos (literatura, -2; poesía, -2; escultura, 5) coincide con la baja valoración de dichas categorías por este grupo de edad, como se refleja en la jerarquía. Sin embargo, destaca la presencia del valor instrumental Facebook (-3), denotando rechazo hacia esta red social en una categoría que ocupa la cuarta posición jerárquica y pese a las altas valoraciones obtenida por aparatos tecnológicos (móvil y ordenador) en los que esta aplicación puede usarse.

Pasamos a trabajar sobre las puntuaciones del alumnado de 15 años del centro Juan Bosco

Tabla 70

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 15 años: centro Juan Bosco

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	28,03	9,98
Intelectuales	9,93	11,31
Afectivos	37,52	10,10
Individuales	31,99	11,62
Morales	33,69	11,10
Estéticos	18,41	13,68
Sociales	25,10	12,89
Participación política	14,90	13,67
Ecológicos	24,42	18,54
Instrumentales	26,85	10,69
Religiosos	24,55	20,90

Fuente: Elaboración propia

La jerarquía de categorías de valores obtenida para el grupo de 15 años incluye percepciones de muy agradable, agradable e indiferencia. Los valores afectivos (37,52) y los morales (33,69), han obtenido las puntuaciones más altas y son considerados como muy agradable. Los valores intelectuales (9,93) cierran la jerarquía y tienen la consideración de indiferencia para el grupo de estudiantes de 15 años. El resto obtienen

la consideración de agradable, acercándose algunos a la de muy agradable (corporales, 28,03; instrumentales, 26,85) y otros a la indiferencia (participación política, 14,90).

Respecto a la variabilidad en las respuestas, la menor dispersión se recoge en los valores corporales (9,98) y los afectivos (10,10). Por el contrario, los religiosos (20,90) y los estéticos (18,54) son los que muestran la mayor heterogeneidad en las respuestas dadas por el alumnado de 15 años. Incorporamos, de forma gráfica, la jerarquía de categorías resultante para este grupo de edad (véase figura 32).

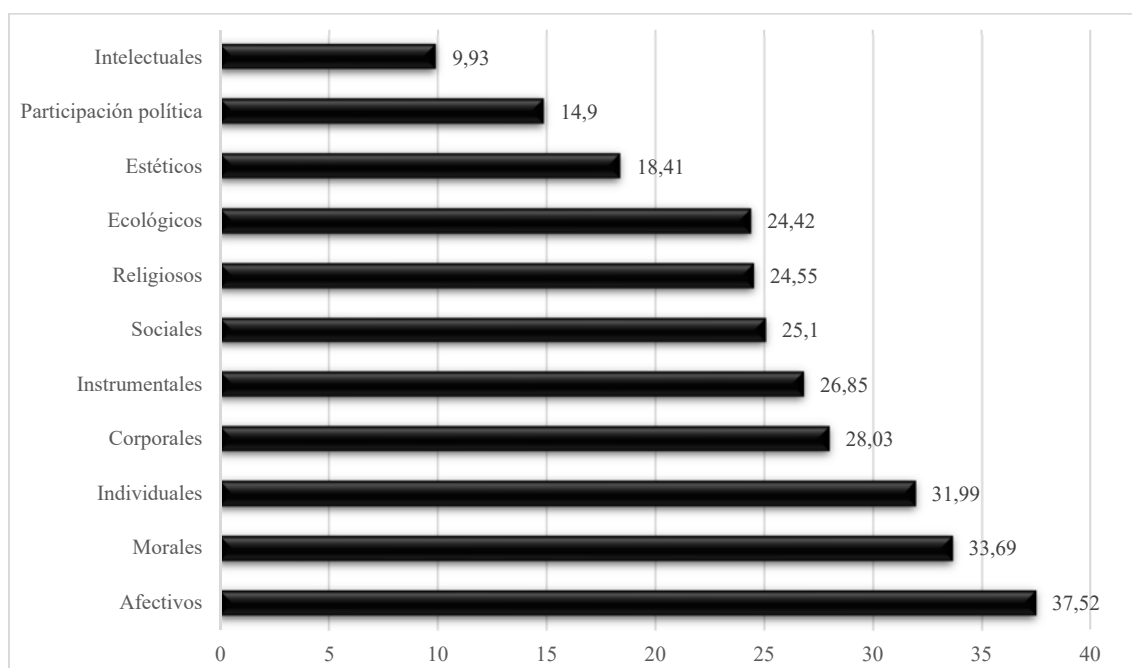


Figura 32. Jerarquía de categorías del alumnado de 15 años del centro Juan Bosco

Pasamos a comentar las puntuaciones directas otorgadas a los valores considerados con mayor y menor intensidad de agrado entre el alumnado de 15 años (71) del centro Juan Bosco, con puntuaciones que oscilan entre 142 y -142 puntos (véase tabla 71).

Tabla 71

Valores con mayores y menores puntuaciones para el alumnado de 15 años en el centro Juan Bosco

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Felicidad	136	1. Cirugía estética	-14
2. Padre	134	2. Independencia territorial	-14
3. Madre	132	3. Biblioteca	-2
4. Sentirse querido/a	130	4. Estudiar	-2
5. Familia	129	5. República	2
6. Vestir a mi gusto	126	6. Museo	3
7. Ducharse	121	7. Asignatura	5
8. Abuela	121	8. Literatura	5
9. Amistad	121	9. Poesía	5
10. Higiene	119	10. Facebook	8

Fuente: elaboración propia

La categoría afectiva vuelve a situarse como prioritaria en las elecciones principales del grupo de estudiantes de 15 años, donde la felicidad (136) es el valor percibido como más agradable, seguido de las figuras parentales (padre, 134; madre, 132), y el sentirse querido/a (130). Destaca la presencia de 3 valores de la categoría corporal, la cual ocupaba la cuarta posición en la jerarquía de valores de este grupo, y la no presencia de ninguno de la categoría moral o individual (segunda o tercera posición). En este sentido, se centra en dos aspectos diferenciados: por un lado, el valor vestir a mi gusto (126 puntos), y por otro, cuestiones de higiene (ducharse, 121; higiene, 119). En cuanto a los valores percibidos como menos agradables, la cirugía estética y la independencia territorial (-14 puntos ambas), ocupan las primeras posiciones. Vuelve a predominar una baja consideración en torno a valores de la categoría intelectual (biblioteca, -2; estudiar, -2; asignatura, 5), de participación política (república, 2) y estética (museo, 3; literatura, 5; poesía, 5), apareciendo nuevamente el rechazo a la red social Facebook (8) pese a que la categoría instrumental ocupaba una posición intermedia en la jerarquía (5°).

Concluimos el análisis individual con las puntuaciones que han obtenido los/as estudiantes de 16 años del centro Juan Bosco (véase tabla 72).

Tabla 72

Puntuaciones medias y desviación típica del alumnado de 16 años: centro Juan Bosco

Valores	Media	Desv. Típica
Corporales	32,88	8,24
Intelectuales	13,41	14,49
Afectivos	39,85	6,88
Individuales	36,96	7,56
Morales	38,15	8,39
Estéticos	23,34	11,10
Sociales	28,54	12,77
Participación política	16,96	14,81
Ecológicos	22,69	16,98
Instrumentales	27,23	9,67
Religiosos	26,88	21,37

Fuente: Elaboración propia

La categoría de valores afectivos (39,85) es la más valorada por el alumnado de 16 años, considerándola como muy agradable, junto a los valores morales (38,15), individuales (36,96) y corporales (32,88). El resto de categorías han sido percibidos como agradable, donde los sociales (28,54), instrumentales (27,23) y religiosos (26,88) se acercan más a la consideración de muy agradables, mientras que los intelectuales (13,41) y de participación política (16,96) quedan más próxima a la consideración de indiferencia, quedando estos situados como los últimos de la jerarquía.

En cuanto a la dispersión, la mayor homogeneidad en las respuestas de los/as estudiantes de 16 años del centro Juan Bosco se refleja en los valores afectivos (6,88) y corporales (8,24), mientras que la menor homogeneidad aparece en los valores religiosos (21,37) y ecológicos (16,98). Presentamos de forma gráfica la jerarquía de categorías resultante de las puntuaciones otorgadas por el alumnado de 16 años del centro Juan Bosco (véase figura 33) para facilitar su comprensión.

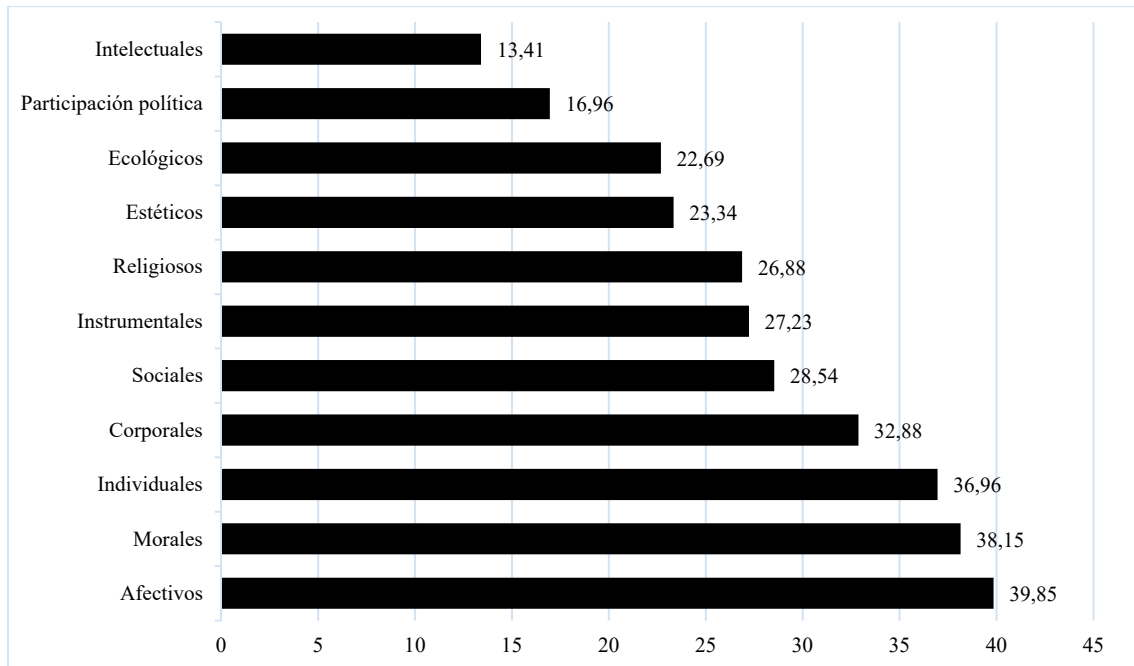


Figura 33. Jerarquía de categorías del alumnado de 16 años del centro Juan Bosco

Si analizamos el mayor y menor nivel de agrado respecto a los valores del test entre el alumnado de 16 años (26) del centro Juan Bosco, encontramos puntuaciones directas situadas entre 52 y -52 puntos (véase tabla 73).

Tabla 73

Valores con mayores y menores puntuaciones para el alumnado de 16 años en el centro Juan Bosco

Mayor agrado		Menor agrado	
Valor	Puntuación	Valor	Puntuación
1. Felicidad	50	1. Cirugía estética	-9
2. Sentirse querido/a	50	2. Asignatura	-5
3. Paz	50	3. Facultad	-4
4. Sinceridad	49	4. República	-2
5. Relajarse	48	5. Apuestas	-1
6. Ayudar	48	6. Evaluación	-1
7. Respeto	48	7. Universidad	0
8. Amistad	47	8. Biblioteca	2
9. Enamorarse	47	9. Colegio/Instituto	3
10. Ternura	47	10. Profesorado	3

Fuente: elaboración propia

La categoría afectiva vuelve a ser predominante entre los valores que producen mayor agrado, destacando la felicidad y sentirse querido/a (ambos 50 puntos). Sin embargo, desaparecen las referencias a figuras paternas o a la familia, apareciendo en

su lugar elementos como el hecho de enamorarse o la amistad (47 puntos ambos). La presencia de valores morales aumenta en estas primeras posiciones respecto a las edades anteriores, incluyendo la paz (50), la sinceridad (49), ayudar o respeto (48 ambos), mientras que el valor relajarse (48 puntos) hace que la categoría corporal (cuarta en la jerarquía de esta edad) también esté representada.

Respecto a los valores que producen menor agrado, la cirugía estética (valor estético), es el valor peor considerado con -9 puntos, como ya ocurriera en el grupo de 15 años. Destacar la presencia de la Universidad (0) o el profesorado (3) de la categoría intelectual entre los menos agradables, los cuales no habían sido contemplados en los por ninguno de los grupos de edad anteriores. Referente a la categoría de la participación política, la república (-2) también está presente para el grupo de 16 años. Subrayar, por último, el valor de las apuestas (categoría instrumental) con una puntuación de -1.

Finalizado el análisis individual, pasamos a comentar las puntuaciones medias y dispersión de los diferentes grupos trabajados en función de la variable edad.

Tabla 74

Puntuaciones medias y desviaciones típicas por edades en el centro Juan Bosco

Valores	14 (N= 36)		15 (N= 71)		16 (N=26)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Corporales	26,86	7,46	28,03	9,98	32,88	8,24
Intelectuales	13,03	9,57	9,93	11,31	13,41	14,49
Afectivos	35,92	9,22	37,52	10,10	39,85	6,88
Individuales	33,44	9,49	31,99	11,62	36,96	7,56
Morales	35,69	10,13	33,69	11,10	38,15	8,39
Estéticos	16,53	15,57	18,41	13,68	23,34	11,10
Sociales	24	13,98	25,10	12,89	28,54	12,77
Participación política	17,67	12,70	14,90	13,67	16,96	14,81
Ecológicos	27,22	16,98	24,42	18,54	22,69	16,98
Instrumentales	28,75	10,10	26,85	10,69	27,23	9,67
Religiosos	21,28	17,71	24,55	20,90	26,88	21,37

Fuente: elaboración propia

Al analizar las categorías en función de la variable edad de los participantes del centro 2, la categoría afectiva es la que registra mayor agrado entre el alumnado de 14 (35,92), 15 (37,52), y 16 (39,85). La 2º posición de la categoría moral (35,69 para 14, 33,69 para 15 y 38,15 para 16) y la 3º posición de la categoría individual (33,44 para 14, 31,99 para 15 y 36,96 para 16) es común para los diferentes grupos de edad. Por el contrario, la intelectual se sitúa como la categoría con menor agrado en las valoraciones de la muestra (13,03 en 14 años, 9,93 en 15 años y 13,41 en 16 años). Respecto a las

siguientes categorías que siguen a la intelectual en cuanto a desagrado, se producen variaciones en función de la edad. El alumnado de 14 años muestra menor agrado hacia la estética (16,53) y la participación política (17,67); el de 15 años hacia la participación política (14,9) y estética (18,41); y el de 16 años hacia la participación política (16,96) y los ecológicos (22,69). En cuanto a la dispersión, las categorías con menor variabilidad son diferentes según las edades. Entre el alumnado de 14 años, la categoría con menos dispersión es la corporal (7,46) seguida de la afectiva (9,22) y la individual (9,49). Para los de 15 años, coincide en las dos primeras posiciones con sus compañeros de 14 años, situando a la corporal (9,98) y la afectiva (10,10), quedando en tercer lugar la categoría instrumental (10,69). En cuanto al alumnado de 16 años, la menor dispersión la registra la categoría afectiva (6,88), seguida de la individual (7,56) y la corporal (8,24). Si nos referimos a la mayor dispersión, los tres grupos de edad coinciden en que la mayor variabilidad recae en la categoría religiosa (14 años, 17,71; 15 años, 20,90; 16 años, 21,37) seguida de la ecológica (14 años, 16,98; 15 años, 18,54; 16 años, 16,98).

6.2.3.2.1. Análisis estadístico

Tras realizar la comparativa de los estadísticos descriptivos en función de la variable edad del centro Juan Bosco, el análisis de la prueba Λ de Wilks muestra que no hay diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) con respecto a dicha variable.

Tabla 75

Análisis de Varianza Multivariados con la variable edad

Efecto		Valor	F	Sig.
Edad	Lambda de Wilks	0,849	0,931	0,554

Fuente: elaboración propia. * $<.05$

No obstante, se llevó a cabo la prueba de efecto entre los sujetos para la variable edad, obteniendo la categoría de valores corporales un p-valor menor a alpha (véase tabla 76).

Tabla 76

Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)

Origen	VARIABLES dependientes	Suma de cuadrados tipo III de	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	Corporales	608,871	2	304,436	3,726	0,027*
	Intelectuales	231,653	2	115,827	0,537	0,586
	Afectivos	233,170	2	116,585	1,341	0,265
	Individuales	471,555	2	235,777	2,184	0,117
	Morales	396,320	2	198,160	1,844	0,162
	Estéticos	733,552	2	366,776	1,932	0,149
	Sociales	332,386	2	166,193	0,958	0,386
	Part.política	209,360	2	104,680	0,562	0,571
	Ecológicos	336,600	2	168,300	0,529	0,591
	Instrumentales	88,046	2	44,023	0,411	0,664
Religiosos	502,622	2	251,311	0,617	0,541	

Fuente: elaboración propia. *<.05

Seguidamente, se calculó el intervalo de confianza de Bonferroni mediante el análisis de comparaciones múltiples entre grupos para todas las categorías de valores y los diferentes grupos de edad. En este caso, el foco se sitúa en la categoría de valores corporales, cuyos resultados obtenidos tras la realización de dicha prueba se muestra a continuación (véase tabla 77).

Tabla 77

Comparaciones múltiples entre grupos, prueba post hoc intervalo de confianza de Bonferroni para la variable edad (categoría valores corporales)

Valores	Grupos	Límite Inferior	Límite Superior	Sig.
Corporales	14 – 15	-5,65	3,32	1,000
	14 – 16	-11,67	-0,38	0,032*
	15 – 16	-9,88	0,17	0,062

Fuente: elaboración propia. *<.05

Como reflejan los resultados, la comparación múltiple entre grupos arroja que hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes de 14 años y los de 16, con un nivel de significación del 0,032 (esto confirma que el p-valor menor a alpha obtenido en el análisis de varianza de una vía para la categoría corporal era significativo). En este caso, el grupo conformado por el alumnado de 16 años, otorgó puntuaciones más altas a los valores de la categoría corporales en comparación con el grupo de 14 años. No obstante, podemos hablar de una homogeneidad general en las

respuestas de los/as estudiantes del centro Juan Bosco en función de la variable edad, salvo el existente en la categoría corporal entre los grupos de 14 y 16 años.

Para terminar con el análisis de esta variable, incorporamos las medias de las categorías de valores de las diferentes edades de forma gráfica (véase figura 34), donde solo la categoría corporal refleja diferencias significativas entre el grupo de 14 y 16 años.

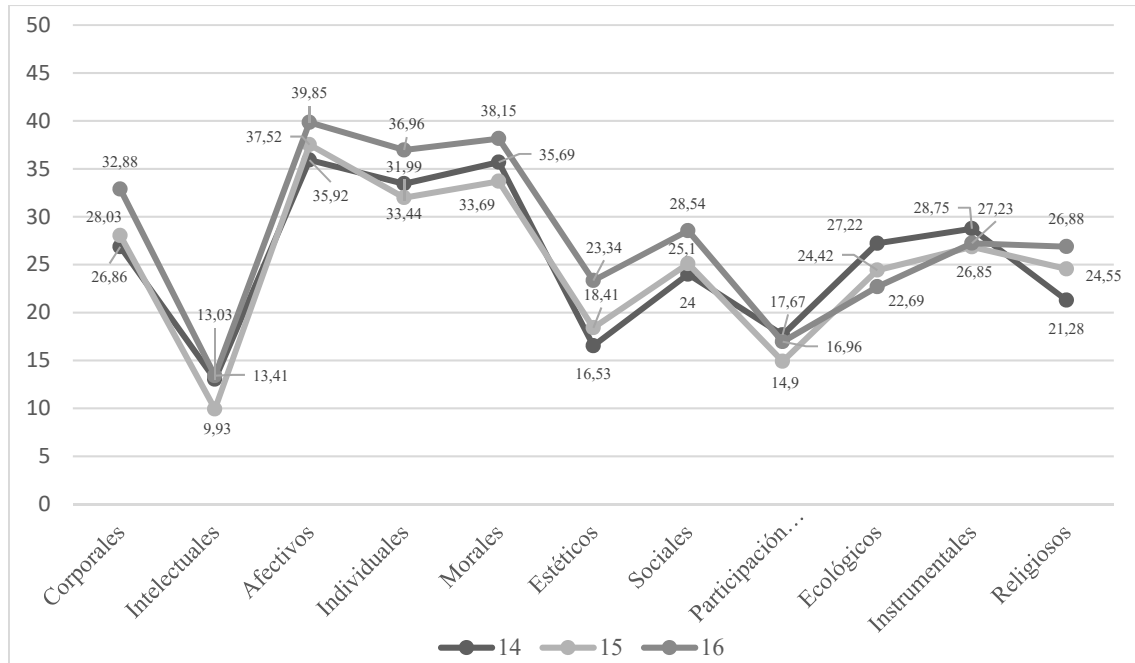


Figura 34. Puntuaciones medias por edad del centro Juan Bosco

6.2.2.3. Comparativa

Comenzaremos abordando el análisis descriptivo, donde diferenciaremos entre las puntuaciones medias por categorías de valores y las puntuaciones directas otorgadas a los valores.

Al analizar los resultados alcanzados en las categorías de valores para los diferentes grupos de edad, tanto en el centro Nuestra Señora del Águila como Juan Bosco la categoría afectiva aparece como la mejor valorada, seguida de la moral e individual (salvo para el grupo de 17 años del centro Nuestra Señora del Águila, en la que sendas categorías permutan sus posiciones). Si revisamos los valores peor considerados respecto a los grupos de edad, existen diversidad de opiniones en función de los centros y los grupos de edad. En este sentido, la categoría de valores intelectuales obtiene la peor puntuación en el centro Juan Bosco en todos los grupos de edad, seguida de la estética para el grupo de 14 años y de la participación política para el grupo de 15 y 16 años. Esta misma categoría es la peor considerada en el centro Nuestra señora del Águila, seguida de la participación política para los grupos de edad de 14 y 15 años. Sin embargo, los

grupos de 16 y 17 años del centro de Alcalá de Guadaira, sitúan a la categoría de valores religiosos como la última, seguida de la participación política.

En cuanto a las puntuaciones alcanzadas por los valores en función de la variable edad, los mejor percibidos en ambos centros están vinculados a la categoría afectiva, siendo clave valores como la felicidad, el sentirse querido/a, los integrantes del ámbito familiar y otros como la amistad o el enamorarse (destacan en el alumnado de 16 años del centro Juan Bosco). Junto a ellos, la presencia de los morales entre los mejor considerados ha sido recurrente, con percepciones muy positivas de valores como la sinceridad, la igualdad o la paz. Destacar también valores que han alcanzado protagonismo dentro de un determinado grupo de edad y centro entre los mejor percibidos, como sucede con el valor de vestir a mi gusto (relevante para el alumnado de 14 y 17 años del centro Nuestra Señora del Águila y para los de 15 años del Juan Bosco), higiene (para los de 14 y 16 años en Nuestra Señora del Águila y para los de 15 en Juan Bosco) o pertenecientes a la categoría instrumental como el ordenador y el móvil (relevante para los/as estudiantes de 14 años del centro Juan Bosco). Respecto a los valores que han obtenido peor consideración, la cirugía estética se sitúa como la peor valorada por todos los grupos de edad en ambos centros, salvo para el alumnado de 17 años del centro Nuestra Señora del Águila. La gran mayoría de este listado sigue estando formado por valores intelectuales (como evaluación) o de participación política (entre los que se incluyen los partidos políticos o la independencia territorial), incorporando valores de la categoría estética en el centro Juan Bosco (como literatura o poesía). En un análisis pormenorizado de otros valores que se han reflejado en estos listados, encontramos maquillarse (significativo para el alumnado de 16 años del centro de Alcalá de Guadaira y para el de 14 años de Morón de la Frontera), Facebook (vuelve a destacar en el centro Juan Bosco, concretamente entre los grupos de 14 y 15 años), o la libertad religiosa (para el alumnado de 16 años en Nuestra Señora del Águila, siendo la primera vez que se registra un valor religioso en estos listados). Resaltar que el listado de valores percibidos como más desagradables para el alumnado de 17 años del centro Nuestra Señora del Águila no ha sido comentado por la disparidad hallada, estableciendo como hipótesis de esta circunstancia la muestra tan baja que lo representa.

Si ponemos el foco en los análisis estadísticos, la prueba \wedge de Wilks mostraba que no había diferencias respecto a la percepción entre el alumnado en función de la edad en ambos centros (Nuestra Señora del Águila: $F_{0,757}=0.895$ $p\leq 0,637$; Juan Bosco: $F_{0,931}=0.849$ $p\leq 0,554$). No obstante, tras implementar el ANOVA y los intervalos de

confianza de Bonferroni mediante la comparación múltiple entre grupos en aquellas categorías que reflejaron significatividad, obtenemos que no hay diferencias significativas en las respuestas en función de la edad en el centro Nuestra Señora del Águila, pero si las hay en el centro de Juan Bosco entre los/as estudiantes de 14 y 16 años en la categoría corporal (el alumnado de 16 años puntúo más alto la categoría corporal que los de 14 años).

6.3. Identificar si existe relación entre los valores afectivos y los valores morales

6.3.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)

Para comprobar si existe relación entre las categorías afectiva y moral en las valoraciones realizadas por los/as estudiantes del centro salesiano Nuestra Señora del Águila, se realizará el análisis de regresión lineal, donde comprobaremos si la variable respuesta o dependiente (valores morales) relaciona con la variable predictora o independiente (valores afectivos).

$$Y = f(x_1)$$

$$\text{Valores morales} = f(\text{Valores afectivos})$$

Para verificar si la relación que se establece entre los valores morales y afectivos es lineal (factor obligatorio para que se dé la regresión), ofrecemos el gráfico de la variable respuesta contra la variable predictora (véase gráfico 35).

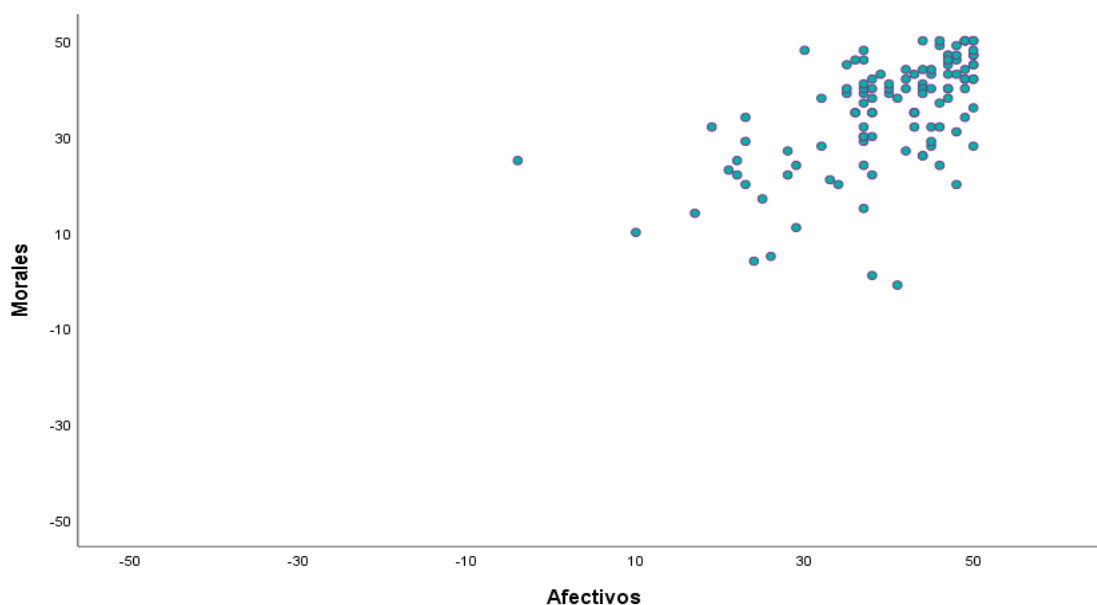


Figura 35. Gráfico de variable dependiente (valores morales) contra variable independiente (valores afectivos)

Se hace preciso el trazo de la línea para observar, de forma más clara, la relación entre los valores morales y afectivos (véase gráfico 36).

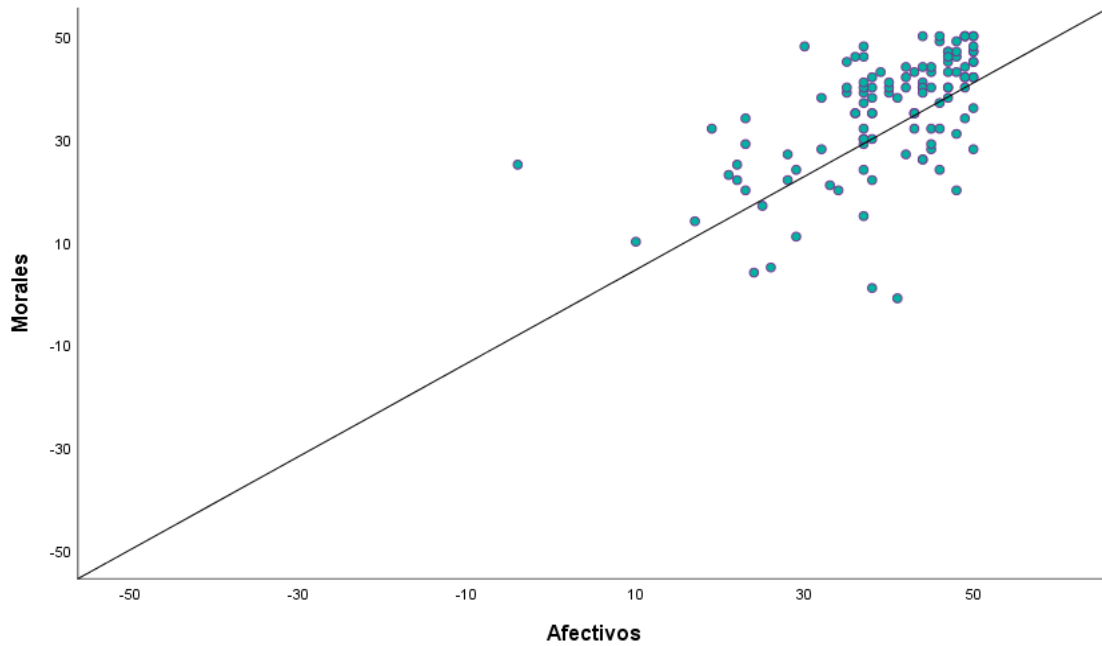


Figura 36. Relación rectilínea entre las variables de valores morales y afectivos

Como podemos observar, la nube de puntos se sitúa a ambos lados de la línea recta generada en torno a la relación entre la variable respuesta y predictora. Factores como el tamaño de la muestra, la naturaleza de las propias variables y el rango de las respuestas del test de reacción valorativa (entre -50 y 50 puntos en cada categoría) inciden en que la relación no sea linealmente perfecta. No obstante, se define una relación lineal positiva e imperfecta, lo que permite considerar que ambos conjuntos proceden de la misma distribución. Por tanto, si consideramos y como la representación de los valores morales y x como la de los valores afectivos, la ecuación de la recta que vincula a ambas variables quedaría de la siguiente forma:

$$y = \beta_0 + \beta_1 x + \varepsilon$$

donde

y es la variable respuesta (valores morales)

β_0 es la ordenada al origen

β_1 es la pendiente

x es la variable predictora o regresora (valores afectivos)

ε es el componente aleatorio del error

Para describir la relación entre ambos valores, precisamos de los coeficientes de regresión que se incluyen a continuación (véase tabla 78).

Tabla 78

Coefficientes de regresión para las variables valores morales y valores afectivos

Parámetro	Mínimos Cuadrados Estimados	Error Estándar	Estadístico T	Sig.
Intercepto	8,247	3,769	2,188	0,031*
Pendiente	0,680	0,092	7,370	0,000*

Fuente: elaboración propia. *<.05

Partiendo de estos resultados, ajustamos un modelo lineal para explicar la relación entre la variable respuesta y predictora, obteniendo la siguiente ecuación del modelo ajustado:

$$\text{Valores morales} = 8.247 + 0.680 (\text{valores afectivos})$$

6.3.1.1. Verificación de supuestos

A continuación, comprobaremos que se verifican los supuestos del modelo de regresión lineal (normalidad, homocedasticidad, linealidad e independencia de los errores). Para ello, es importante considerar la diferencia entre los datos reales y los pronosticados o errores, los cuales deben cumplir varias premisas: seguir una distribución cercana a la normalidad; tener una dispersión/variabilidad constante pero desconocida; y que cada error asociado a cada valor de la variable respuesta/dependiente sea independiente.

6.3.1.1.1. Normalidad

El supuesto de normalidad permite validar la prueba de significancia estadística de la relación entre la variable predictora y la variable respuesta reflejada por la línea ajustada. Se trata, por tanto, de verificar si los errores cumplen, de manera aproximada, una distribución normal. Para ello, la gráfica tendrá la apariencia de una línea recta, donde los puntos deberán situarse sobre la propia recta o no alejarse en exceso. La atención deberá recaer, principalmente, en los valores centrales de la gráfica en lugar de en los valores extremos. Realizaremos la verificación gráficamente, mediante el gráfico de probabilidad normal (véase figura 37).

Como se observa en el gráfico, los puntos se aproximan razonablemente bien a la diagonal, no alejándose de la recta. Este hecho confirma que se cumple el supuesto de normalidad, acercándose la variable a una distribución normal.

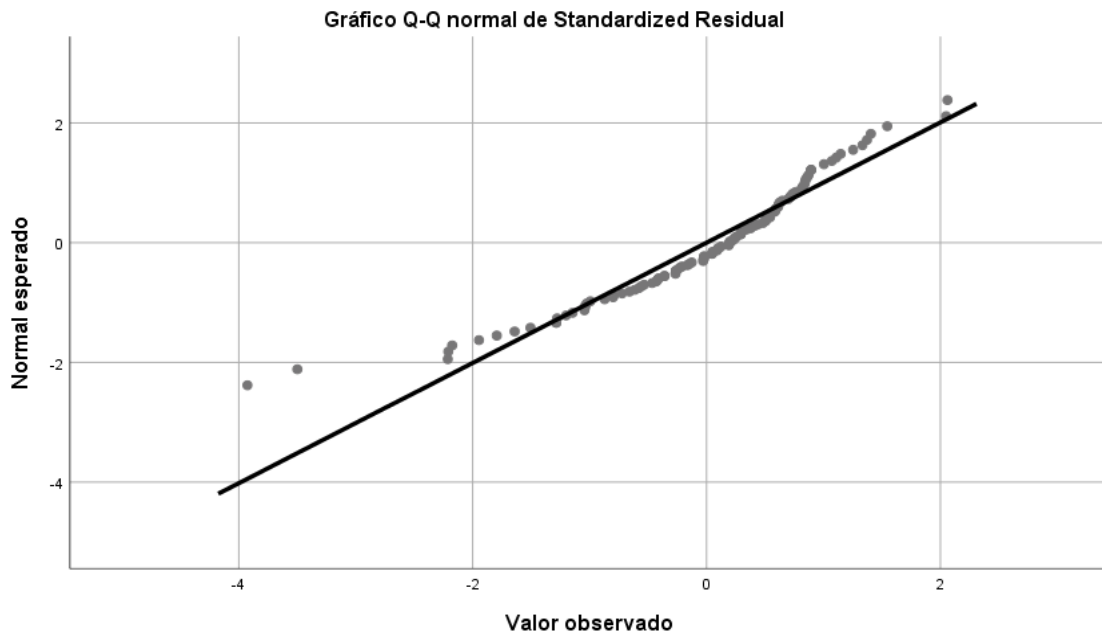


Figura 37. Gráfico Q-Q normal de regresión residuo estandarizado

6.3.1.1.2. Homocedasticidad

El supuesto de homocedasticidad permite comprobar que la varianza/dispersión de los errores es constante/igual a lo largo del tiempo, lo que permite la predicción del valor de una variable a partir de otra. Se recoge a continuación un gráfico para analizar el cumplimiento de este supuesto (véase figura 38).

Si bien es cierto que existe algún residuo atípico que se sitúa por debajo de -2, al trazar la línea horizontal a la altura de 0, observamos que la estructura de los puntos no se distribuye siguiendo ningún patrón. Por tanto, refrendamos que no existe alejamiento de este supuesto.

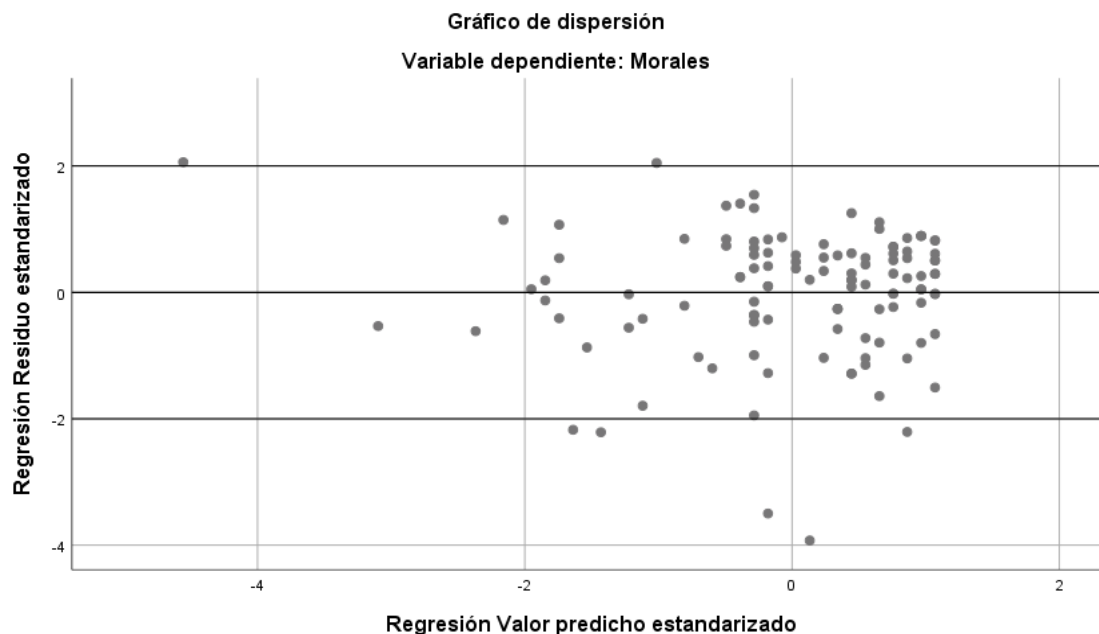


Figura 38. Gráfico para explorar la homocedasticidad

6.3.1.1.3. Linealidad

El supuesto de linealidad permite comprobar la relación lineal entre la variable dependiente y la independiente. Se trata de un aspecto ya analizado anteriormente y expresado a través de la ecuación que ajusta el modelo lineal, situándonos ante una relación positiva (pendiente es de signo positivo) entre la variable respuesta y la variable predictora, con puntuaciones a ambos lados de la línea recta. Los resultados reflejan una correlación lineal significativa (R de Pearson=0,570), satisfaciéndose el supuesto de linealidad.

6.3.1.1.4. Independencia

El supuesto de independencia permite comprobar si existe autocorrelación entre los residuos (presentan una cierta estructura en su distribución) o si no existe dicha autocorrelación (distribución aleatoria). Para su análisis hemos calculado el contraste de Durbin-Watson, cuyo resultado recogemos a continuación.

Tabla 79

Resumen del modelo de regresión lineal

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,570a	,325	,319	9,452	1,760

Fuente: Elaboración propia

Los datos del Durbin-Watson, con un valor de 1,760, indican que no existe autocorrelación entre los residuos, es decir, existe independencia, cumpliéndose también este supuesto.

6.3.1.2. Ajuste del modelo

Tras la verificación de los supuestos respecto a la regresión lineal existente entre los valores morales y los afectivos, pasamos a validar la adecuación del modelo. Este proceso consiste en determinar cuánto explica la variable independiente de la variable dependiente, es decir, cuánto aportan los valores afectivos para el conocimiento de los morales. Partiendo de los datos del resumen del modelo de regresión lineal (véase tabla 79), pasamos a comentar los resultados del cálculo de los coeficientes.

6.3.1.2.1. Coeficiente de correlación

También denominado R de Pearson, es el coeficiente que indica cuánto la variable predictora (valores afectivos), influye a la variable respuesta (valores morales). El valor del coeficiente de correlación múltiple se sitúa entre 0 y 1, donde cero significa que la variable independiente no explicada nada de la variable dependiente, mientras que uno representa la existencia de una relación lineal perfecta. El valor de R obtenido es 0,570, indicando que existe una correlación directa (por el signo positivo) y significartiva.

6.3.1.2.2. Coeficiente de determinación

También denominado R cuadrado, es el coeficiente que explica en formato porcentual qué parte del comportamiento de la variable respuesta (valores morales) se explica por la ecuación de regresión establecida, es decir, la proporción de la variación explicada por los valores afectivos. El valor del coeficiente nuevamente se sitúa entre 0 y 1. En este caso, cuánto más se acerque a cero menos ajustado es el modelo y, por lo tanto, menos fiable. Por el contrario, cuánto más se aproxime a uno mayor será el ajuste del modelo a la variable que explicamos, siendo mayor su fiabilidad. En este caso, el R

cuadrado es de 0,325, de manera que las puntuaciones obtenidas en la categoría afectiva nos explican el 32,5% de las puntuaciones otorgadas a la categoría moral.

6.3.1.2.3. Prueba de falta de ajuste

Se trata de una prueba estadística vinculada al modelo de regresión que se realiza cuando hay indicios de que el ajuste a la línea recta no es del todo satisfactorio o es dudoso el carácter del primer orden (Quijano, 2015). En este caso, la prueba se realizará debido al bajo porcentaje revelado por coeficiente de determinación pese a haber satisfecho los supuestos del modelo de regresión lineal.

Tabla 80

Prueba estadística de falta de ajuste para el modelo de regresión

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	4852,370	1	4852,370	54,314	,000b*
Residuo	10095,317	113	89,339		

Fuente: elaboración propia. *<.05

Los resultados de la prueba de falta de ajuste arrojan significatividad, aspecto que indica que el modelo no es completamente adecuado. No obstante, conviene matizar que en la selección de un modelo de regresión no solamente debe considerar la bondad del ajuste numérico, sino también la adecuación gráfica de las puntuaciones al mismo. En este sentido, los supuestos de verificación del modelo de regresión no manifestaron alejamiento respecto al mismo, por lo que el modelo ajustado si es adecuado para las valoraciones de los/as estudiantes del centro Nuestra Señora del Águila. Por tanto, se observa que existe una relación positiva entre los valores morales y afectivos, lo que indica que cuando las puntuaciones de los valores afectivos son altas también lo son las de los valores morales, y al revés.

6.3.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)

Partiendo ahora de las valoraciones de los/as estudiantes del centro salesiano Juan Bosco, comprobaremos si en este caso existe también relación entre las categorías afectivas y moral, manteniéndose los valores morales como la variable respuesta o dependiente y los afectivos como la variable predictor o independiente para el análisis de regresión lineal.

$$Y = f(x_1)$$

$$\text{Valores morales} = f(\text{Valores afectivos})$$

Incorporamos, a continuación, el gráfico de la variable dependiente contra la variable independiente para comprobar si existe linealidad en la relación que se fija entre los valores morales y afectivos (véase gráfico 39).

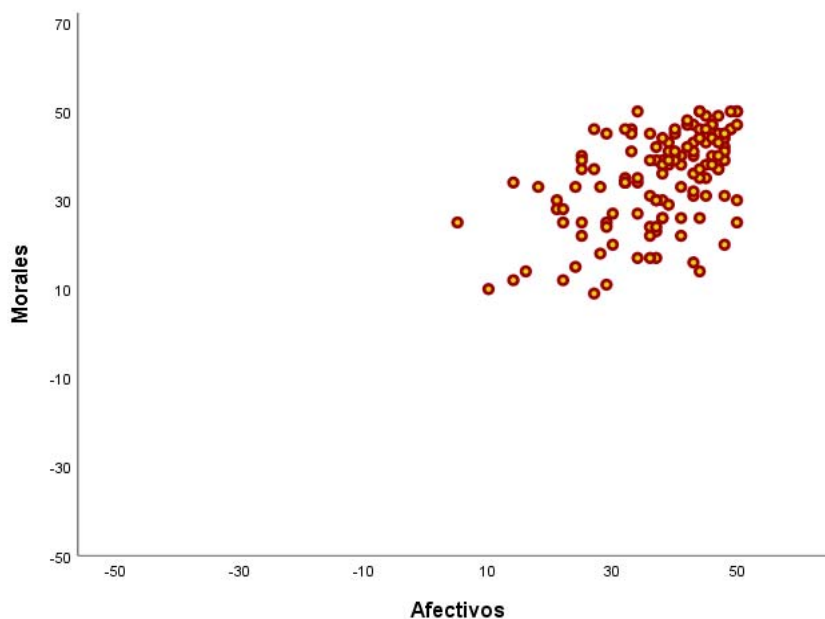


Figura 39. Gráfico de variable respuesta (valores morales) contra variable predictor (valores afectivos)

Trazamos la línea de referencia desde la ecuación para poder apreciar la relación entre los valores morales y afectivos (véase gráfico 40).

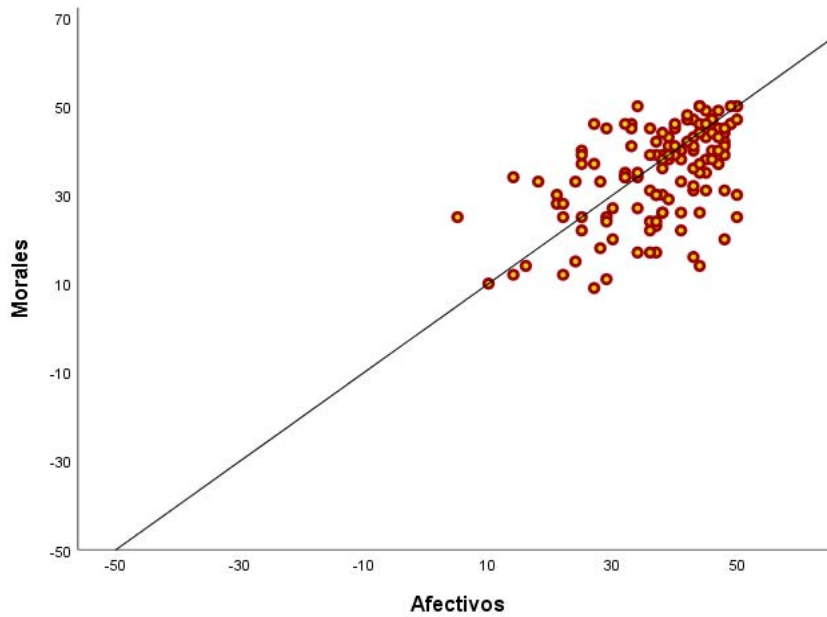


Figura 40. Relación rectilínea entre las variables de valores morales y afectivos

Se percibe que la nube de puntos se ubica a ambos lados de la línea de la ecuación de referencia respecto a la relación entre la variable dependiente e independiente. Como comentamos en el centro Nuestra Señora del Águila, aspectos como la muestra, las propias variables y el rango de las respuestas (-50 y 50) afectan a que la relación no sea linealmente perfecta. A pesar de ello, se observa una relación lineal positiva e imperfecta que permite suponer que dichos conjuntos provienen de la misma distribución. Partiendo de esta consideración, exponemos la ecuación de la recta que supedita a ambas variables:

$$y = \beta_0 + \beta_1 x + \varepsilon$$

donde

y es la variable respuesta (valores morales)

β_0 es la ordenada al origen

β_1 es la pendiente

x es la variable predictora o regresora (valores afectivos)

ε es el componente aleatorio del error

Seguidamente incorporamos los coeficientes de regresión necesarios para explicar la relación entre las categorías de valores morales y afectivos (véase tabla 81).

Tabla 81

Coefficientes de regresión para las variables valores morales y valores afectivos

Parámetro	Mínimos Cuadrados Estimados	Error Estándar	Estadístico T	Sig.
Intercepto	13,559	3,235	4,192	0,000*
Pendiente	0,574	0,084	6,863	0,000*

Fuente: elaboración propia. *<.05

Teniendo en cuenta estos resultados, ajustamos un modelo lineal para describir la relación entre la variable dependiente e independiente, genero la siguiente ecuación del modelo ajustado:

$$\text{Valores morales} = 13,559 + 0.574 (\text{valores afectivos})$$

6.3.2.1. Verificación de supuestos

Pasamos a verificar el cumplimiento de los supuestos del modelo de regresión lineal (normalidad, homocedasticidad, linealidad e independencia de los errores).

6.3.2.1.1. Normalidad

Mediante el supuesto de normalidad verificaremos si los errores cumplen con una distribución normal mediante el gráfico de probabilidad normal (véase figura 41).

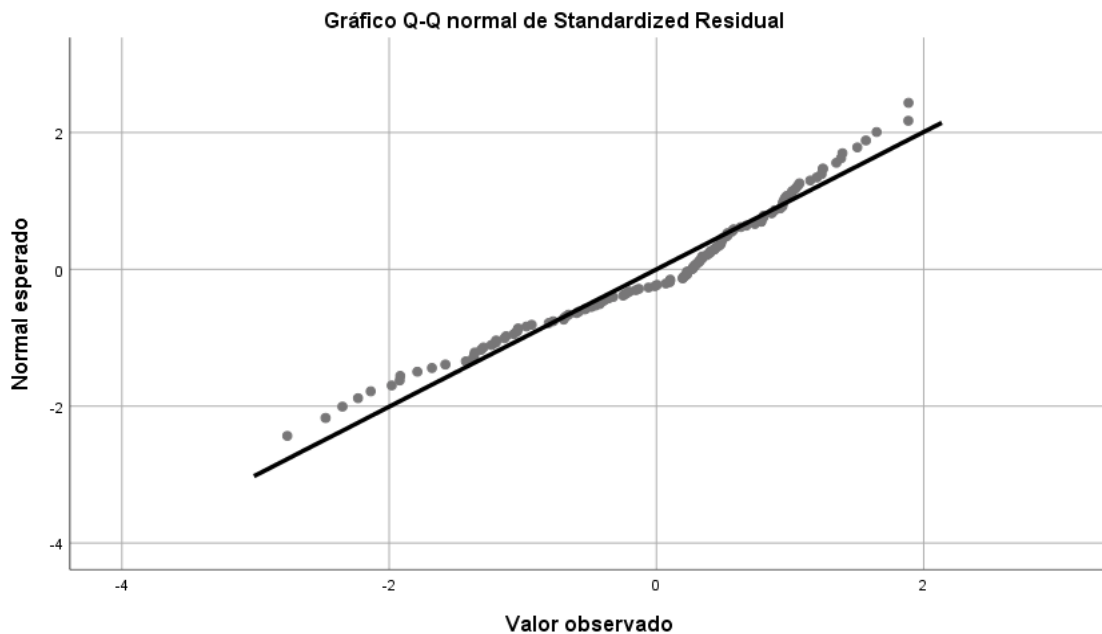


Figura 41. Gráfico Q-Q normal de regresión residuo estandarizado

Como se aprecia, los puntos se sitúan cercanos a la diagonal, sin alejarse excesivamente de la recta. Verificamos, por tanto, el cumplimiento del supuesto de normalidad, aproximándose la variable a una distribución normal.

6.3.2.1.2. Homocedasticidad

En este supuesto se trata de demostrar que la dispersión de los errores es constante a lo largo del tiempo, analizando dicho aspecto mediante el siguiente gráfico (véase figura 42).

Como se puede apreciar, la estructura de los puntos no se distribuye siguiendo ningún patrón, lo que permite verificar que no existe alejamiento en este supuesto.

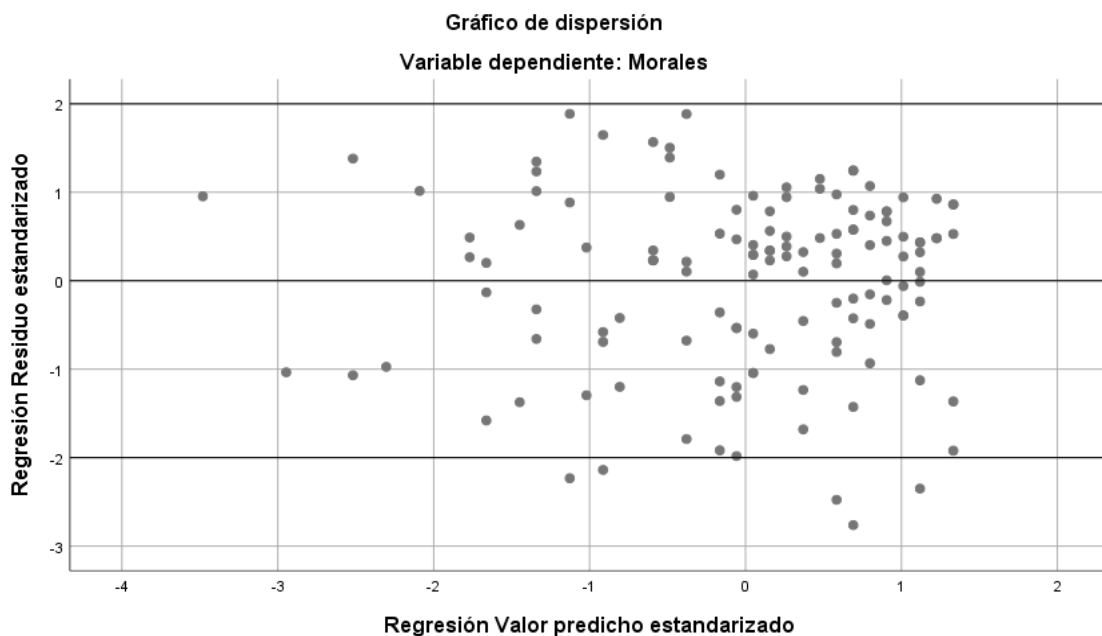


Figura 42. Gráfico para explorar la homocedasticidad

6.3.2.1.3. Linealidad

Este supuesto ya fue expuesto mediante la ecuación que ajusta el modelo lineal, de donde extraemos que estamos ante una relación positiva (pendiente es de signo positivo) entre la variable dependiente y la variable independiente, con puntuaciones a ambos lados de la línea recta. Además, los resultados muestran una correlación lineal significativa (R de Pearson=0,514), verificándose el supuesto de linealidad.

6.3.2.1.4. Independencia

Mediante este supuesto confirmaremos si existe o no autocorrelación entre los residuos, calculando para ello el contraste de Durbin-Watson (véase tabla 82).

Tabla 82

Resumen del modelo de regresión lineal

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,514a	,264	,259	8,982	1,797

Fuente: elaboración propia. * $<.05$

El resultado de Durbin-Watson arroja un valor de 1,797, confirmando que no hay autocorrelación entre los residuos y que existe independencia entre ellos, verificando así este supuesto.

6.3.2.2. Ajuste del modelo

Tras la comprobación de los supuestos respecto a la regresión lineal, el siguiente paso es conocer cuánto contribuyen los valores afectivos para el conocimiento de los valores morales. Para ello, analizaremos los resultados del cálculo de coeficientes pertenecientes al modelo de regresión lineal (véase tabla 82).

6.3.2.2.1. Coeficiente de correlación

El valor R de Pearson obtenido es 0,514, lo que manifiesta que existe una correlación directa (por el signo positivo) y significativa entre la variable predictora/independiente (valores afectivos) y la variable respuesta/dependiente (valores morales).

6.3.2.2.2. Coeficiente de determinación

El valor R cuadrado es de 0,264, denotando un ajuste bajo al modelo al aproximarse al valor 0. Si lo expresamos de forma porcentual, las puntuaciones alcanzadas en la categoría afectiva explican el 26,4% de las puntuaciones dadas a la categoría moral.

6.3.2.2.3. Prueba de falta de ajuste

Pasamos a comprobar si el ajuste del modelo de regresión a la línea es satisfactorio. Los bajos resultados hallados en el coeficiente de determinación aconsejan su realización.

Tabla 83

Prueba estadística de falta de ajuste para el modelo de regresión

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	3799,730	1	3799,730	47,098	,000b*
Residuo	10568,796	131	80,678		

Fuente: elaboración propia. * $<.05$

Los resultados confirman la significatividad, lo que manifiesta que el modelo no es completamente adecuado. Sin embargo, como ocurriera en el modelo de regresión del centro de Nuestra Señora del Águila, no debe tenerse solo en cuenta la bondad del ajuste numérico. En este sentido, la verificación de los supuestos respecto al modelo de regresión permite considerar como adecuado dicho modelo para las valoraciones de los/as estudiantes del centro Juan Bosco. Por ello, podemos hablar de una relación positiva entre los valores morales y afectivos, de manera que cuando una de las categorías puntúa alto, la otra también lo hace.

6.3.3. Comparativa

El estudio del modelo de regresión lineal entre los valores morales (variable de respuesta/dependiente) y los valores afectivos (variable predictora/independiente) para los centros salesianos Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco ha sido positivo en ambos casos, reflejándose una relación positiva y significativa entre dichas categorías. Esto quiere decir que cuando los/as estudiantes de ambos centros puntúan alto a la categoría afectiva, también lo hacen en la categoría moral. En ambos casos, nos hemos situado ante modelos que no se han ajustado completamente en función de la bondad de ajuste numérico. Sin embargo, tanto en el centro Nuestra Señora del Águila como en el centro Juan Bosco se han verificado todos los supuestos (normalidad, homocedasticidad, linealidad e independencia) del modelo de regresión planteado.

En este sentido, hay que destacar que siendo la relación entre las variables significativas en ambos centros ($R=0,570$ Nuestra Señora del Águila; $R=0,514$ Juan Bosco), el coeficiente de determinación del centro Nuestra Señora del Águila es un 6,1%

superior al del centro Juan Bosco. Esto se traduce en que las puntuaciones obtenidas en la categoría afectiva en el centro de Alcalá de Guadaíra explican con mayor nivel de porcentaje a las puntuaciones otorgadas a la categoría moral respecto al centro de Morón de la Frontera.

6.4. Comprobar el valor que los/as adolescentes otorgan a la categoría religiosa

6.4.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)

Comenzaremos realizando un análisis descriptivo sobre las puntuaciones que los/as estudiantes han otorgado a los valores de la categoría religiosa. Es importante recordar que las puntuaciones del test se movían en un rango de -2 puntos a 2 puntos (-2 puntos, muy desagradable, -1 punto, desagradable; 0 puntos, indiferencia, 1 punto agradable y 2 puntos muy agradable), de cara a la consideración de las medias obtenidas. Pasamos a comentar los principales aspectos recogidos en la tabla 84.

Tabla 84

Principales resultados descriptivos alcanzados por la categoría religiosa en el centro Nuestra Señora del Águila.

Valores	N	Media	Des. típica
Caridad	115	1,29	0,953
Bautismo	115	1,23	1,037
Jesucristo	115	1,19	1,169
Dios	115	1,18	1,218
Misionero	115	1,13	1,039
Creyente	115	1,12	1,125
Libertad religiosa	115	1,09	1,144
Cuaresma	115	1,05	1,107
Espiritual	115	1,05	1,115
Rezar	115	1,05	1,091
Procesión	115	1,03	1,166
Catequesis	115	0,98	1,162
Papa	115	0,9	1,173
Parroquia	115	0,9	1,131
Evangelio	115	0,85	1,179
Confesar	115	0,83	1,194
Iglesia	115	0,83	1,265
Sacerdote	115	0,77	1,18
Biblia	115	0,76	1,24
Clase de religión	115	0,73	1,259
Misa	115	0,63	1,246
Obispo	115	0,62	1,167
Místico	115	0,6	1,153
Vaticano	115	0,57	1,257
Monja	115	0,52	1,231

Fuente: elaboración propia

En este sentido, el valor de la caridad es el que ha recibido la valoración más alta (1,29 puntos), situándose por encima de la percepción de agradable, aunque alejado de la valoración de muy agradable. Los otros valores que se sitúan por encima del valor 1 que fija la percepción de agradable son el bautismo (1,23), Jesucristo (1,19), Dios (1,18),

misionero (1,13), creyente (1,12), libertad religiosa (1,09), cuaresma, espiritual y rezar (un valor de 1,05 para cada uno), y procesión (1,03). Como dato relevante, especificar que ninguno de los valores se sitúa por debajo de 0 (indiferencia), encontrándose los restantes entre 0,5 y 1, lo que los sitúa más cercano a la percepción de agradable que a la de indiferencia. No obstante, los valores que han obtenido las medias más bajas han sido monja (0,52), vaticano (0,57), místico (0,6), obispo (0,62) y misa (0,63).

En lo que concierne a la desviación típica, han sido muy altas en líneas generales, quedando muy próximas al valor de la media y superándolos en todos los casos salvo en 4 valores, lo que denota una alta variabilidad en las respuestas otorgadas por los/as estudiantes. Las desviaciones típicas más bajas pertenecen a los valores caridad (0,953), bautismo (1,037) y misionero (1,039), mostrando de por sí un alto grado de dispersión en las respuestas, hecho que se ha venido repitiendo en los resultados del objetivo 1 y 2. Por su parte, las desviaciones típicas más altas corresponden a los valores iglesia (1,265), clase de religión (1,259) y vaticano (1,257), reflejando una gran heterogeneidad en las respuestas dadas por los/as estudiantes de este centro.

6.4.1.1. Estructura subyacente de las valoraciones respecto a la categoría religiosa

Tras el análisis descriptivo sobre las puntuaciones otorgadas a los valores de la categoría religiosa por los/as estudiantes del centro nuestra Señora del Águila, pasamos a constatar la estructura subyacente que se puede deducir a partir de la valoración del conjunto de valores de dicha categoría. Para ello, realizaremos un análisis factorial de tipo exploratorio mediante la aplicación de una técnica multivariante de reducción de datos. Recogemos, a continuación, el estudio de la idoneidad del análisis factorial y los principales resultados obtenidos a partir del mismo.

6.4.1.1.1. Idoneidad del análisis factorial

Para verificar la idoneidad del análisis factorial se hace preciso obtener el determinante de la matriz de correlaciones, la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett, las medidas de adecuación muestral de cada variable (MSA) y las correlaciones parciales.

Respecto al test KMO, cuanto más se acerque su resultado a 1 significa que la relación entre las variables es alta. Existen otros rangos para esta valoración, donde para $KMO \geq 0.9$ el test es considerado muy bueno; $KMO \geq 0.8$ es considerado notable; KMO

≥ 0.7 se interpreta como una relación mediana; $KMO \geq 0.6$ estaríamos ante una relación baja; y $KMO < 0.5$ el test es considerado muy bajo. En este sentido, la prueba de medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin arrojó un resultado de 0,939, considerando la relación entre las variables como muy buena.

En cuanto a la prueba de esfericidad de Bartlett, donde se valora la aplicabilidad del análisis factorial a los valores de la categoría religiosa que estamos estudiando, si p -valor $< 0,05$ se considera al modelo como significativo y se puede aplicar el análisis factorial. Los resultados del índice de esfericidad de Bartlett muestran un valor en chi-cuadrado aproximado de 3726,842 y una probabilidad asociada con valor 0,000, siendo estadísticamente significativa. Ambos resultados (véase tabla 85) confirman la adecuación del cálculo del análisis factorial.

Tabla 85

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,939
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3723,842
	gl	300
	Sig.	0,000

Fuente: elaboración propia. * <0.05

Para la pertinencia del análisis factorial debe considerarse también el determinante de la matriz de correlaciones. Si dicho determinante es próximo a 0 significa que las variables están linealmente relacionados y que procede realizar el análisis factorial. En este caso, el determinante de la matriz de correlaciones de los valores de la categoría religiosa tiene un valor de 3,743E-16, cumpliéndose este aspecto.

Tabla 86
Matriz de correlaciones antiimagen

	Bautismo	Biblia	Caridad	Catequesis	Clase reli.	Confesar	Creyente	Cuaresma	Días	Espiritual	Evangelio	Iglesia	Jesucristo	Lib. Religiosa	Misa	Misionero	Místico	Monja	Obispo	Papa	Parroquia	Procesión	Rezaz	Sacerdote	Vaticano
Bautismo	.955*	-0,266	0,005	-0,118	0,083	-0,085	0,191	-0,110	-0,208	-0,064	0,195	0,058	-0,172	0,110	0,011	-0,013	0,073	-0,034	-0,016	-0,089	0,049	-0,328	0,205	-0,113	-0,016
Biblia		.918*	-0,204	-0,051	-0,142	-0,207	-0,093	0,042	-0,298	0,218	-0,327	-0,122	0,364	-0,119	-0,158	0,156	0,136	-0,149	0,055	0,201	-0,139	0,321	-0,210	0,163	-0,343
Caridad			.923*	-0,349	-0,054	0,040	0,001	0,021	-0,049	0,110	0,195	0,121	0,022	-0,278	-0,056	-0,482	0,091	0,017	0,135	0,063	-0,103	-0,033	-0,120	-0,197	0,186
Catequesis				.956*	-0,099	-0,090	-0,214	-0,185	0,194	-0,129	-0,222	-0,084	-0,125	0,232	0,065	-0,001	-0,062	0,141	-0,106	-0,101	0,017	-0,088	0,036	0,324	-0,158
Clase reli					.968*	-0,028	0,061	-0,061	0,137	-0,288	0,171	0,016	-0,130	-0,106	-0,035	-0,070	0,053	0,052	-0,102	-0,071	-0,124	-0,024	0,253	-0,011	0,016
Confesar						.956*	-0,195	0,074	0,187	-0,099	-0,043	-0,027	-0,138	0,052	-0,006	-0,049	-0,221	0,184	-0,246	-0,093	0,193	-0,136	0,149	0,017	0,186
Creyente							.954*	-0,308	-0,162	-0,386	0,189	0,024	-0,170	0,093	-0,068	0,125	0,227	0,010	0,020	-0,123	-0,163	-0,056	0,175	-0,065	0,096
Cuaresma								.956*	-0,274	0,194	0,044	-0,196	0,230	-0,141	-0,059	-0,141	-0,120	-0,041	0,049	0,168	-0,051	0,116	-0,338	-0,215	-0,006
Dios									.913*	-0,399	-0,240	0,163	-0,533	0,148	0,187	0,074	-0,170	0,042	-0,129	0,065	0,360	-0,007	0,034	0,109	0,071
Espiritual										.928*	-0,165	-0,203	-0,015	-0,218	0,026	-0,023	-0,191	-0,069	0,178	0,243	-0,114	0,091	-0,354	-0,288	-0,024
Evangelio											.953*	-0,203	-0,149	-0,161	-0,143	0,011	0,135	0,048	-0,029	-0,202	-0,133	-0,138	0,171	-0,244	0,076
Iglesia												.969*	-0,149	0,070	-0,278	-0,011	0,088	0,045	-0,174	-0,074	0,021	-0,094	0,090	0,239	-0,053
Jesucristo													.891*	-0,460	0,127	0,126	-0,224	0,345	-0,077	-0,422	-0,422	0,100	-0,409	0,060	-0,135
Lib. religiosa														.904*	-0,132	-0,194	-0,260	0,118	-0,103	-0,117	0,272	-0,113	0,322	-0,044	0,118
Misa															.969*	-0,132	-0,181	0,031	0,119	0,079	0,082	-0,037	-0,167	-0,264	-0,159
Misionero																.940*	-0,064	-0,162	-0,003	-0,103	0,081	-0,061	-0,157	0,129	-0,106
Místico																	.934*	-0,129	-0,046	0,129	-0,243	0,032	0,009	0,182	-0,294
Monja																		.933*	-0,637	-0,075	0,081	-0,007	0,225	-0,025	0,007
Obispo																			.922*	-0,011	-0,293	-0,042	-0,241	-0,331	-0,071
Papa																				.957*	-0,293	0,046	-0,200	-0,216	-0,283
Parroquia																					.935*	-0,067	-0,013	0,007	0,270
Procesión																						.943*	-0,275	0,114	0,006
Rezaz																							.924*	0,092	0,064
Sacerdote																								.938*	-0,224
Vaticano																									.946*

Fuente: elaboración propia. a. Medidas de adecuación de muestreo (MSA)

Por último, pondremos el foco en la matriz de correlaciones antiimagen para reafirmar la pertinencia del análisis factorial. En este caso, nos centraremos en la diagonal de dicha matriz donde se sitúan las medidas de adecuación muestral para cada variable, quedando representada la unicidad de cada variable en el modelo. Para que el modelo factorial elegido para explicar los datos sea adecuado, dichos valores deben aproximarse a 1. En este caso, la diagonal de la matriz de correlaciones antiimagen muestra valores MSA superiores en todos los casos a 0,891, mientras que los valores de correlación parcial entre los valores de la categoría religiosa son bajos.

Estamos, por tanto, ante un análisis factorial pertinente cuyos resultados y conclusiones, los cuales pasamos a comentar a continuación, tendrán las garantías metodológicas precisas.

6.4.1.1.2. Principales resultados del análisis factorial calculado

Pasamos a analizar los autovalores de la matriz de varianzas-covarianzas y el porcentaje de varianza que representa cada uno de los mismos (véase tabla 87). En este sentido, con los autovalores conoceremos la cantidad de varianza total que queda explicada por cada factor, extrayéndose tantos factores como autovalores mayores que 1 arroje la matriz de los valores de la categoría religiosa. Para la muestra de estudiantes del centro Nuestra señora del Águila, el número de autovalores mayores que 1 son 3, extrayéndose así tres factores que permite explicar el 77,83% de la varianza de los datos originales y posee un claro cariz unipolar.

Tabla 87

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	17,186	68,74	68,74	16,932	67,728	67,728	8,124	32,495	32,495
2	1,217	4,87	73,61	0,935	3,741	71,469	6,530	26,119	58,615
3	1,057	4,23	77,84	0,924	3,696	75,164	4,137	16,550	75,164

Fuente: elaboración propia

Antes de comenzar el análisis es preciso aclarar que, al saturar los valores a la vez en los 3 factores, hemos elegido asociar el valor al factor en el que presentaba mayor nivel de saturación (r más alto). Recogemos la matriz de componentes rotados (véase tabla 88), para extraer los coeficientes de los valores en los distintos factores.

Tabla 88

Matriz de componentes rotados

	Factor		
	1	2	3
Dios	0,835	0,320	0,229
Creyente	0,822	0,392	0,279
Jesucristo	0,782	0,311	0,345
Espiritual	0,773	0,438	0,320
Cuaresma	0,687	0,459	0,431
Catequesis	0,683	0,402	0,453
Rezar	0,672	0,401	0,466
Evangelio	0,670	0,594	0,252
Biblia	0,615	0,514	0,276
Bautismo	0,603	0,398	0,274
Parroquia	0,595	0,556	0,319
Iglesia	0,573	0,563	0,302
Confesar	0,535	0,472	0,282
Clase de religión	0,462	0,438	0,418
Obispo	0,352	0,863	0,256
Monja	0,258	0,826	0,222
Sacerdote	0,473	0,721	0,275
Vaticano	0,403	0,666	0,303
Papa	0,492	0,639	0,349
Misa	0,512	0,550	0,438
Místico	0,371	0,476	0,386
Misionero	0,148	0,341	0,853
Caridad	0,402	0,157	0,769
Libertad religiosa	0,447	0,285	0,523
Procesión	0,418	0,295	0,422

Fuente: Elaboración propia

El autovalor 1, con una puntuación de 17,186, explica el 68,74% de la varianza, estando conformado por aquellos valores con $r \pm 0.30$ en dicho factor y que no puntuaban más en otro de los factores. Encontramos entre los mismos a Dios (0.835), creyente (0.822), Jesucristo (0,782), espiritual (0,733), cuaresma (0,687), catequesis (0,683), rezar (0,672), evangelio (0,6709, biblia (0,615), bautismo (0,603), parroquia (0,595), iglesia (0,573), confesar 80,535) y clases de religión (0,462).

Por su parte, el autovalor 2, con una puntuación de 1,217, explica el 4,87% de la varianza, incluyendo los valores con $r \pm 0.30$ en dicho factor (y que no puntuaban más en otro de los factores), entre los que se hallan obispo (0,863), monja (0,826), sacerdote (0,721), vaticano (0,666), papa (0,639), misa (0,550) y místico (0,476).

Finalmente, el autovalor 3, con una puntuación de 1,057, expresa el 4,23% de la varianza, donde se incluye el resto de valores con $r \pm 0.30$ en dicho factor (y que no puntuaban más en otro de los factores), entre los que se encuentran misionero (0,853), caridad (0,769), libertad religiosa (0,523) y procesión (0,422).

Para ilustrar las puntuaciones de los autovalores de la categoría religiosa en los tres factores hallados, mostramos a continuación la siguiente figura.

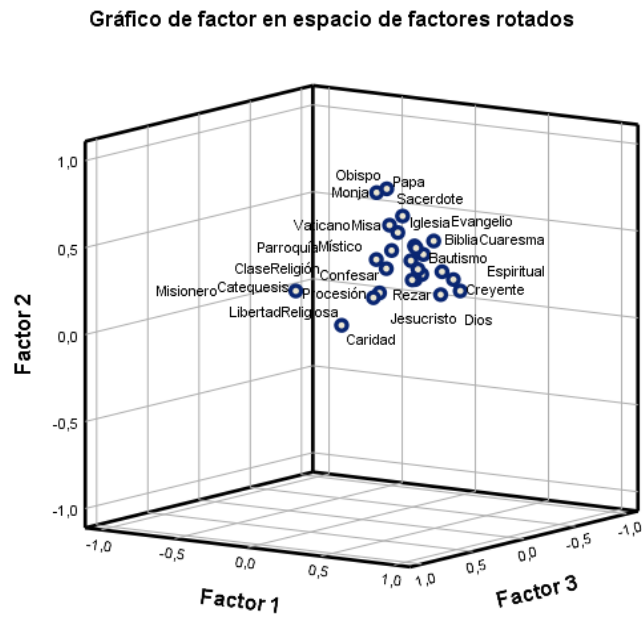


Figura 43. Gráfico de componentes en espacio rotado

6.4.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)

Iniciamos analizando las puntuaciones que los/as estudiantes del centro salesiano Juan Bosco de Morón de la Frontera (véase tabla 89) han otorgado a los valores de la categoría religiosa.

Tabla 89

Principales resultados descriptivos alcanzados por la categoría religiosa en el centro Juan Bosco

Valores	N	Media	Desv. Desviación
Dios	133	1,32	0,917
Caridad	133	1,29	0,894
Libertad religiosa	133	1,27	0,845
Procesión	133	1,25	0,949
Clase de religión	133	1,23	0,92
Bautismo	133	1,16	0,952
Espiritual	133	1,1	0,991
Jesucristo	133	1,1	0,984
Creyente	133	1,05	1,032
Misionero	133	1,03	1,029
Cuaresma	133	1	0,985
Iglesia	133	0,99	1,026
Confesar	133	0,96	1,09
Catequesis	133	0,95	1,01
Rezar	133	0,95	1,032
Biblia	133	0,89	1,027
Evangelio	133	0,86	1,016
Papa	133	0,85	1,097
Parroquia	133	0,82	1,1
Vaticano	133	0,74	1,042
Sacerdote	133	0,73	1,045
Místico	133	0,7	1,052
Misa	133	0,65	1,108
Monja	133	0,65	1,088
Obispo	133	0,58	1,031

Fuente: elaboración propia

En esta ocasión, ha sido Dios el valor con la valoración más alta, obteniendo 1,32 puntos. Estamos ante una percepción de agradable que no logra acercarse a la valoración de muy agradable situada a partir de 1,5 puntos. Son varios los valores que se sitúan por encima del valor 1, encontrando la caridad (1,29), libertad religiosa (1,27), procesión (1,25), clase de religión (1,23), bautismo (1,16), espiritual (1,1), Jesucristo (1,1), creyente (1,05), misionero (1,03) y cuaresma (1). Nuevamente, ninguno de los valores se sitúa por debajo de 0 (indiferencia), encontrándose los restantes entre 0,5 y 1, acercándose consecuentemente más a la percepción de agradable que a la de indiferencia. A este respecto, subrayar los valores cuyas medias son más bajas, entre los que se encuentran obispo (0,58), monja (0,65), misa (0,65), místico (0,7) y sacerdote (0,73).

En cuanto a la desviación típica, vuelven a ser muy altas en líneas generales, estando muy próximas al valor de la media, aunque en esta ocasión son 14 los casos cuyas desviaciones típicas son mayores a las medias. Las desviaciones típicas más bajas pertenecen a los valores libertad religiosa (0,845), caridad (0,894) y Dios (0,917),

reflejando de por sí un alto grado de variabilidad en las respuestas. Si atendemos a las desviaciones típicas más altas, nos encontramos los valores misa (1,108), papa (1,097) y confesar (1,09), denotando una gran diferencia en las respuestas ofrecidas por los/as estudiantes del centro Juan Bosco.

6.4.2.1. Estructura subyacente de las valoraciones respecto a la categoría religiosa

Una vez realizado el análisis descriptivo, procedemos a realizar el análisis factorial de tipo exploratorio, comprobando primero la idoneidad de dicho análisis para exponer después los principales resultados obtenidos.

6.4.2.1.1. Idoneidad del análisis factorial

La verificación de la idoneidad del análisis factorial pasa por obtener el determinante de la matriz de correlaciones, la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett, las medidas de adecuación muestral de cada variable (MSA) y las correlaciones parciales, mostrando dichos datos a continuación.

Respecto al test KMO, la prueba de medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin arrojó un resultado de 0,942, valorando la relación entre las variables como muy buena. La prueba de esfericidad de Bartlett indica un valor en chi-cuadrado aproximado de 3657,844 y una probabilidad estadísticamente significativa con un valor de 0,000. Dichos resultados (véase tabla 90) ratifican la adecuación del cálculo del análisis factorial.

Tabla 90

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,942
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3657,844
	gl	300
	Sig.	0,000*

Fuente: elaboración propia. *<.05

Respecto al determinante de la matriz de correlaciones, su valor ha sido 1,167E-13, lo que confirma que las puntuaciones de los valores de la categoría religiosa por parte

de los/as estudiantes del centro Juan Bosco están linealmente relacionadas, cumpliéndose este criterio al estar próximo a 0.

Finalmente, analizaremos la matriz de correlaciones antiimagen como aspecto también a valorar para la realización del análisis factorial a la muestra seleccionada. Tras valorar los datos de la diagonal, donde encontramos la unicidad de cada variable en el modelo, podemos comprobar que cumple el supuesto de que dichos valores se acerquen a 1. Las medidas de adecuación de muestreo (MSA) recogidas en la diagonal de la matriz de correlaciones antiimagen presenta valores superiores en todos los casos a 0,886. Además, también se observa que los resultados de correlación parcial entre los valores de la categoría religiosa son bajos (ver tabla 91).

En definitiva, la verificación de los diferentes supuestos permite confirmar la pertinencia de la realización del análisis factorial, garantizando metodológicamente los resultados y conclusiones que se obtengan. Pasamos a comentar los principales resultados encontrados.

Tabla 91

Matriz de correlaciones antiimagen

	Bautismo	Biblia	Cantidad	Catequesis	Clase reli.	Confesar	Creyente	Cuaresma	Dios	Espiritual	Evangelio	Iglesia	Jesucristo	Lib. Religiosa	Misa	Misionero	Místico	Monja	Obispo	Papa	Parroquia	Procesión	Rezar	Sacerdote	Vaticano
Bautismo	.945a	-0,178	-0,268	-0,154	-0,128	0,061	0,184	-0,248	-0,115	0,025	-0,216	0,209	-0,066	0,099	0,001	-0,282	0,091	0,050	0,133	-0,081	0,109	0,042	-0,262	0,085	-0,014
Biblia		.965a	-0,151	-0,057	-0,039	-0,289	-0,203	0,140	0,018	-0,046	-0,189	-0,168	-0,026	0,104	-0,135	0,166	0,049	-0,157	-0,038	0,015	-0,041	0,133	0,000	0,143	-0,016
Cantidad			.926a	0,078	-0,188	-0,200	-0,091	0,012	-0,063	0,060	0,166	0,046	-0,098	-0,423	0,174	0,112	-0,275	-0,004	-0,010	-0,126	0,165	-0,024	0,143	-0,129	-0,005
Catequesis				.945a	-0,060	-0,061	-0,006	-0,068	0,087	-0,090	-0,385	-0,168	-0,197	-0,171	-0,066	-0,086	0,067	0,144	-0,164	-0,252	0,384	-0,092	0,131	0,093	0,034
Clase reli.					.951a	0,175	0,075	-0,064	0,049	-0,115	0,103	-0,118	0,096	0,090	0,003	-0,081	-0,034	0,196	-0,095	-0,036	0,060	-0,337	-0,138	-0,149	0,044
Confesar						.942a	-0,013	-0,252	-0,078	-0,089	0,152	-0,129	0,248	0,151	0,035	-0,087	-0,024	0,096	0,002	0,163	-0,209	0,001	-0,357	-0,054	-0,049
Creyente							.955a	-0,448	-0,163	-0,006	-0,109	0,244	0,044	-0,091	-0,093	-0,030	0,060	0,130	-0,159	0,001	-0,159	-0,154	-0,003	-0,037	
Cuaresma								.953a	-0,010	-0,052	-0,001	-0,120	-0,127	0,095	-0,097	0,132	0,110	-0,139	-0,013	0,064	-0,121	-0,158	0,247	-0,008	-0,009
Dios									.988a	-0,073	-0,065	-0,063	-0,498	-0,009	0,033	0,111	-0,062	0,070	-0,140	-0,110	0,034	-0,023	0,040	0,190	0,119
Espiritual										.975a	-0,145	0,072	-0,171	-0,218	0,089	-0,009	-0,143	-0,121	0,195	-0,015	-0,073	-0,172	0,076	-0,027	0,026
Evangelio											.943a	-0,147	0,201	0,063	-0,161	0,190	-0,099	-0,052	0,002	0,159	-0,129	0,095	-0,077	-0,398	-0,083
Iglesia												.969a	-0,210	-0,070	-0,147	0,026	0,036	0,087	-0,046	0,024	-0,014	-0,038	-0,051	-0,056	-0,155
Jesucristo													.934a	0,062	-0,021	0,212	0,043	0,108	0,060	0,194	-0,136	0,093	-0,279	-0,231	-0,134
Lib. Religiosa														.904a	-0,074	-0,109	-0,176	-0,181	-0,178	0,261	-0,222	0,041	-0,102	0,088	-0,101
Misa															.949a	-0,085	-0,404	0,188	-0,188	-0,089	-0,009	0,188	-0,224	0,078	0,232
Misionero																.923a	-0,176	-0,386	0,071	-0,185	-0,025	-0,032	0,176	-0,126	0,094
Místico																	.925a	-0,181	-0,178	0,261	-0,126	-0,111	0,222	0,055	-0,273
Monja																		.886a	-0,561	-0,134	0,224	0,074	-0,275	-0,053	-0,062
Obispo																			.940a	-0,098	-0,123	-0,067	0,050	-0,137	0,082
Papa																				.906a	-0,604	-0,062	0,194	-0,064	-0,465
Parroquia																					.921a	-0,037	-0,062	-0,268	0,160
Procesión																						.952a	-0,308	0,053	0,087
Rezar																							.925a	0,011	-0,243
Sacerdote																								.959a	0,026
Vaticano																									.948a

Fuente: Elaboración propia. a. Medidas de adecuación de muestreo (MSA)

6.4.2.1.2. Principales resultados del análisis factorial calculado

Recogemos, inicialmente, los autovalores de la matriz de varianzas-covarianzas y el porcentaje de varianza que representa cada uno de los mismos (véase tabla 92). Para los/as estudiantes del centro Juan Bosco, se obtienen un total de tres factores que permiten explicar el 74,59% de la varianza de los datos originales, denotando un claro cariz unipolar.

Tabla 92

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de	%	Total	% de	%	Total	% de	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	15,936	63,744	63,744	15,627	62,506	62,506	7,130	28,520	28,520
2	1,706	6,822	70,566	1,439	5,755	68,261	5,345	21,378	49,898
3	1,005	4,022	74,588	0,647	2,589	70,851	5,238	20,952	70,851

Fuente: elaboración propia

A continuación, se recoge la matriz de componentes rotados (véase tabla 93), para extraer los coeficientes de los valores en los distintos factores, donde se ha asociado cada valor al factor en el que reflejaba mayor nivel de saturación (r más alto).

El autovalor 1 (15,936 puntos), explica el 63,74% de la varianza, estando conformado por todos los valores con $r \pm 0.30$ en dicho factor y que no puntuaban más en otro de los factores. Entre los mismos se encuentra procesión (0,717), creyente (0,711), cuaresma (0,704), Jesucristo (0,66), espiritual (0,648), Dios (0,646), bautismo (0,624), caridad (0,608), rezar (0,598), clase de religión (0,596), confesar (0,592), vaticano (0,536) y libertad religiosa (0,405).

Respecto al autovalor 2 (1,706 puntos), explica el 6,82% de la varianza, incluyendo los valores con $r \pm 0.30$ en dicho factor (y que no puntuaban más en otro de los factores), entre los que encontramos monja (0,822), obispo (0,819), misionero (0,701), místico (0,689), papa (0,662), sacerdote (0,612) y parroquia (0,591).

Por su parte, el autovalor 3 (1,005 puntos), expresa el 4,02% de la varianza, donde se incluye el resto de valores con $r \pm 0.30$ en dicho factor (y que no puntuaban más en otro de los factores), como evangelio (0,72), biblia (0,68), iglesia (0,674), misa (0,671), catequesis (0,648).

Tabla 93

Matriz de componentes rotados

	Factor		
	1	2	3
Procesión	0,717	0,271	0,232
Creyente	0,711	0,285	0,433
Cuaresma	0,704	0,309	0,476
Jesucristo	0,66	0,275	0,526
Espiritual	0,648	0,355	0,416
Dios	0,646	0,225	0,494
Bautismo	0,624	0,221	0,507
Caridad	0,608	0,323	0,232
Rezar	0,598	0,244	0,566
Clase de religión	0,596	0,27	0,276
Confesar	0,592	0,258	0,507
Parroquia	0,564	0,591	0,301
Papa	0,553	0,662	0,209
Vaticano	0,536	0,482	0,371
Catequesis	0,492	0,317	0,648
Sacerdote	0,488	0,612	0,403
Biblia	0,478	0,32	0,68
Iglesia	0,475	0,329	0,674
Evangelio	0,415	0,413	0,72
Libertad religiosa	0,405	0,281	0,219
Misionero	0,351	0,701	0,097
Misa	0,308	0,471	0,671
Místico	0,225	0,689	0,354
Obispo	0,218	0,819	0,379
Monja	0,155	0,822	0,218

Fuente: elaboración propia

Para visualizar gráficamente las puntuaciones de los autovalores de la categoría religiosa en los tres factores hallados, se muestra la siguiente figura (véase figura 44).

Gráfico de factor en espacio de factores rotados

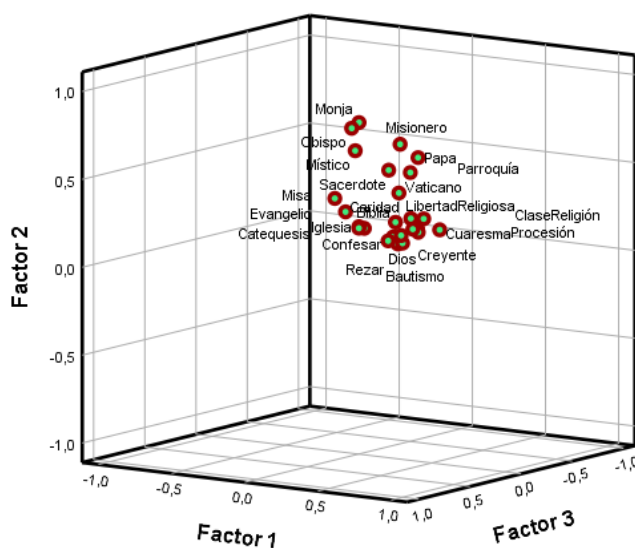


Figura 44. Gráfico de componentes en espacio rotado

6.4.3. Comparativa

En cuanto al análisis descriptivo, destacar como en ambos centros coinciden en 10 valores (Dios, caridad, libertad religiosa, procesión, bautismo, espiritual, Jesucristo, creyente, misionero, cuaresma) que puntúan por encima de 1, lo que significa que resultan agradables para los/as estudiantes de ambos centros. En cuanto a los valores que reciben peor consideración, aún situándose por encima del 0,5 (supone alejarse de indiferencia y acercarse a la consideración de agradable), hay coincidencias en 4 valores (místico, misa, monja, obispo) de los que ocupan los últimos 5 puestos en cada centro, lo que denota las semejanzas en las consideraciones de los/as estudiantes de Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco. Respecto a la dispersión en las respuestas, destacar el alto grado de variabilidad de las mismas con independencia de la institución escolar de pertenencia.

El análisis factorial exploratorio de la categoría de valores religiosos para los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco era pertinente en ambos casos. Los supuestos a considerar para garantizar metodológicamente los resultados y conclusiones que se obtuvieran eran satisfechos en los respectivos centros. En este sentido, el test KMO (0,939=Nuestra Señora del Águila; 0,942=Juan Bosco), la prueba de esfericidad de Bartlett (chi-cuadrado 3726,842 y significatividad 0,000 = Nuestra Señora del Águila; chi-cuadrado aproximado 3657,844 y significatividad 0,000 = Juan Bosco), el determinante de correlación (3,743E-16=Nuestra Señora del Águila; 1,167E-13=Juan Bosco), y la matriz de correlaciones antiimagen (superior todos los casos a 0,891 en Nuestra Señora del Águila; superior en todos los casos a 0,886 en Juan Bosco) son pertinentes en ambos casos.

Importante destacar que en ambos centros se precisaron de tres factores para explicar las varianzas de los datos originales, explicando el 77,83% en el centro Nuestra Señora del Águila y el 74,59% en Juan Bosco. La distribución de los valores por estos 3 factores ha sido heterogénea, debido a que el factor 1 explicaba en ambos centros la relación entre la mayoría de los valores (68,74%=Nuestra Señora del Águila; 63,74%=Juan Bosco). La explicación de la varianza de los valores en cada factor ha sido también semejante, siendo coincidentes en muchos casos los valores que conformaban cada factor, aspecto que se abordará en la discusión de los resultados mediante proceso interpretativo.

6.5. Analizar los resultados obtenidos en las puntuaciones en ajuste al modelo pedagógico-ideológico de los centros educativos salesianos

6.5.1. Centro Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)

Comenzamos con el análisis descriptivo de las categorías de valores del test que se han identificado con los pilares de la propuesta salesiana. Un modelo centrado en el binomio educación-religión cuya premisa es lograr buenos ciudadanos y honrados cristianos, situando el foco en la razón, el amor, la construcción identitaria, el desarrollo moral y la religión. Dichos aspectos encuentran su equivalencia en las categorías de valores intelectuales, afectivos, individuales, morales y religiosos que conforman el Test de Valores Adaptado, reflejando a continuación las puntuaciones obtenidas en dichas categorías por el alumnado del centro Nuestra Señora del Águila (véase Tabla 94).

Tabla 94

Estadísticos descriptivos de las categorías de valores equivalentes a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Intelectuales	-38	50	14,19	16,21
Afectivos	-4	50	39,73	9,60
Individuales	3	50	33,77	9,91
Morales	-1	50	35,25	11,45
Religiosos	-50	50	22,90	23,97

Fuente: elaboración propia

Las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse en cada categoría son 50 y -50 puntos respectivamente. En este sentido, todas las categorías han obtenido la máxima puntuación posible (50 puntos), lo que significa que al menos un/una estudiante ha considerado como muy agradable todos los términos que componían dicha categoría. Por el contrario, solo en la categoría religiosa (-50 puntos), algún/alguna estudiante ha considerado como muy desagradable todos los valores. Destaca como la individual tiene un mínimo positivo, de manera que, en la peor consideración de algún/alguna estudiante, la suma de las percepciones otorgada a cada valor de la categoría ha resultado su valor por encima de 0.

Si ponemos el foco en las puntuaciones medias, la categoría de valores afectivos (39,73) obtiene la mayor intensidad de agrado por los/as estudiantes del centro de Alcalá de Guadaira, seguida por la moral (35,25) y la individual (33,77). Asociándolo con los pilares básicos de la propuesta salesiana, el alumnado muestra mayor agrado hacia

aquellos valores que tienen que ver con el amor y el terreno afectivo, la construcción de su yo identitario y las normas y/o principios que regulan una convivencia positiva entre los seres humanos.

La categoría religiosa (22,90) ocupa la cuarta posición respecto al agrado, mientras que la intelectual (14,19) la última, siendo mejor considerado el ámbito religioso que el propio desarrollo de la razón, quedando la esfera del pensamiento y desarrollo cognitivo como el pilar menos agradable para la estimación de dicho alumnado. Se ofrece una figura para ilustrar de un modo más gráfico la jerarquía que resulta respecto a los pilares de la propuesta salesiana en función de su equivalencia con el test.

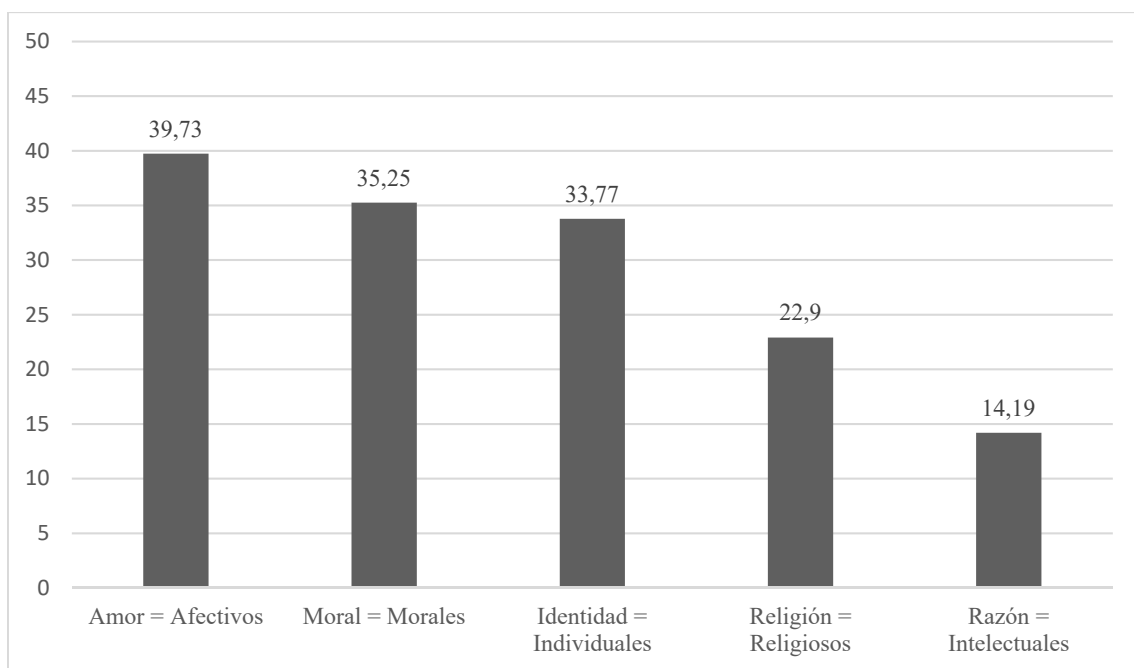


Figura 45. Jerarquía de categorías de valores equivalentes a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Nuestra Señora del Águila

En cuanto a las desviaciones típicas, las categorías con menor dispersión son las percibidas como más agradables (afectiva, 9,60; moral, 11,45; individual, 9,91), mientras que la mayor variabilidad respecto a las respuestas se sitúa en las categorías consideradas menos agradables por el alumnado (religiosa, 23,97; intelectual, 16,21).

6.5.1.1. Comparación de muestras entre las categorías de valores

Pasamos a comparar las muestras de las 5 categorías de valores que se han establecido como equivalentes con los pilares del modelo pedagógico-axiológico

salesiano. Se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA), separando los datos entre grupos y dentro de los grupos (véase Tabla 95).

Tabla 95

Análisis de varianza de los 5 valores, inter e intragrupo

Fuente	Suma de cuadrados	gl	Cuadrado medio	F	Sig.
Entre grupos	49836,442	4	12459,110	53,753	0,000*
Dentro de grupos	132117,530	570	231,785		
Total	181953,972	574			

Fuente: elaboración propia. *<.05

Los resultados del ANOVA indican que hay medias de las categorías del test equivalente a los pilares salesianos que son diferentes entre ellas. Realizamos la prueba de múltiples rangos de Fisher para conocer cuáles son dichas categorías. Comprobamos que en varios grupos no hay diferencias ($p\text{-valor} > .5$), obteniendo con la superposición de cruces aquellos grupos que si tienen medias homogéneas. En este caso,

Tabla 96

Prueba de múltiples rangos de Fisher

Valores	Casos	Medias	Grupos homogéneos		
Razón=Intelectuales	115	14,19	X		
Religión=Religiosos	115	22,90		X	
Identidad=Individuales	115	33,77			X
Moral=Morales	115	35,25			X
Amor=Afectivos	115	39,73			X

Fuente: elaboración propia. Método: HSD con 95% de confianza

Al realizar esta comparación con la prueba de Tukey, se obtienen los mismos resultados, logrando así consistencia estadística en los resultados hallados (véase tabla 97).

Tabla 97

Prueba de múltiples rangos de Tukey

Valores	Casos	Medias	Grupos homogéneos		
Razón=Intelectuales	115	14,19	X		
Religión=Religiosos	115	22,90		X	
Identidad=Individuales	115	33,77			X
Moral=Morales	115	35,25			X
Amor=Afectivos	115	39,73			X

Fuente: elaboración propia. Método: HSD con 95% de confianza

Por tanto, podemos afirmar que existe homogeneidad en las respuestas dadas por los/as estudiantes en las categorías de valores individuales (identidad para los salesianos) y morales (moral para los salesianos).

6.5.1.2. Perfiles de estudiantes respecto a sus percepciones

Con el propósito de establecer perfiles de estudiantes según las puntuaciones otorgadas a las categorías de valores que equivalen a los pilares de la propuesta salesiana, realizamos un análisis de clúster de k-medias. Tras realizar varios sondeos, examinando modelos de tres a seis clústeres, las soluciones exploradas hicieron que se adoptara el análisis con dos clústeres (véase tabla 98), siendo con esta distribución con la que se alcanzó la mejor segmentación. Así, se han logrado unos resultados consistentes y sólidos.

Tabla 98

Centros de clúster finales para estudiantes del centro Nuestra Señora del Águila

Valores	Perfil 1	Perfil 2
Intelectuales	12	16
Afectivos	34	43
Individuales	31	35
Morales	30	38
Religiosos	-3	37

Fuente: elaboración propia

Las puntuaciones de cada categoría de valores asociada a los perfiles, son las puntuaciones medias obtenidas por cada grupo en las categorías de valores que equivalen a los pilares de la propuesta salesiana. Recordemos que la puntuación media de cada categoría de valores del test se situaba en 50 y -50 puntos, con su correspondiente escala de valoración (muy desagradable, -50 y -30 puntos; desagradable, -30 y -10 puntos; indiferencia, -10 y 10 puntos; agradable, 10 y 30 puntos; y muy agradable, 30 y 50 puntos). Encontramos puntuaciones que corresponden a percepciones de indiferencia, agradable y muy agradable, no existiendo ningún perfil que incluya la valoración como desagradable o muy desagradable de ninguna de las categorías. En la siguiente figura (véase figura 46) se presentan los perfiles y las puntuaciones medias de un modo más representativo.

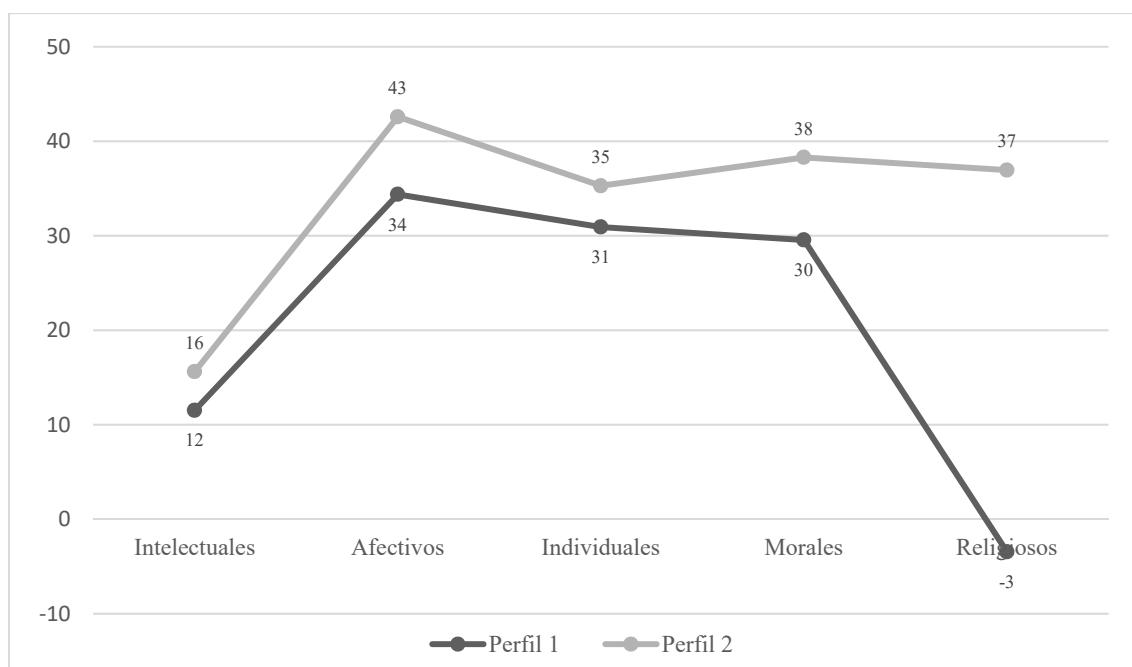


Figura 46. Perfiles promedios de las puntuaciones otorgadas a las categorías de valores que equivalen a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Nuestra Señora del Águila

Pasamos a describir cada uno de los perfiles de estudiantes del centro Nuestra Señora del Águila:

- Perfil 1. Incluye a 40 estudiantes (34,8%). Es el grupo menos numeroso. Es un perfil en el que los pilares salesianos del amor, la identidad y la moral son percibidos como muy agradables en sus valoraciones (amor=afectivos, 34 puntos; identidad=individuales, 31 puntos; moral=morales, 30 puntos). La razón (categoría de valores intelectuales) es considerada como agradable (12 puntos). Sin embargo, la percepción respecto a la religión (categoría de valores religiosos) es de indiferencia (-3 puntos), rechazando uno de los pilares claves al tratarse de uno modelo educativo de carácter religioso.
- Perfil 2. Contiene a 75 estudiantes (65,2%). Es el grupo más numeroso. En este perfil, todas las categorías tienen una mejor consideración que en el perfil 1. En este sentido, el amor (categoría de valores afectivos) es percibido como muy agradable (43), con 9 puntos más de media que en el perfil 1. Esta situación se reproduce también respecto a la identidad (categoría de valores individuales) y la moral (categoría de valores morales). En estos casos, vuelven a ser percibidos como muy agradable, alcanzando los 38 puntos de media la moral (8 puntos más que en el perfil 1 y ocupando el segundo lugar como la categoría mejor percibida) y los 35 puntos la categoría de valores individuales (4 puntos de media más que

en el perfil 1, pasando a ocupar la cuarta posición por la irrupción de la categoría religiosa). La razón (categoría intelectual) se mantiene en su consideración de agradable (16 puntos), sumando 4 puntos más de media que en el perfil 1. El cambio más significativo acontece en torno a la religión (categoría de valores religiosos), la cual pasa a ser considerada como muy agradable (37 puntos, con 40 puntos más de media que en el perfil 1) y ocupa la tercera posición entre las consideraciones de los/as estudiantes respecto a los pilares que constituyen la propuesta educativa salesiana. En este perfil, la religión si es percibida muy positivamente, acercándose de forma más significativa a la concepción religiosa de la propuesta pedagógica salesiana.

6.5.1.3. Valores salesianos

El último aspecto que se aborda será el análisis descriptivo de los valores que definen el modelo pedagógico salesiano mediante su equivalencia con los valores que conforman el Test de Valores Adaptado. Es preciso recordar la tabla de equivalencias realizada y expuesta en el apartado X, donde registramos los valores que conformaban el modelo pedagógico-axiológico salesiano y establecimos sus equivalencias con los valores contenidos en el Test de Valores Adaptado, tomando siempre como referente teórico para el test al Modelo Axiológico de Educación Integral (Gervilla, 2000). Utilizaremos las puntuaciones que ha otorgado el alumnado del centro Nuestra Señora del Águila a los valores del test (equivalentes a los salesianos) en función de sus percepciones (véase tabla 99).

Tabla 99

Estadísticos descriptivos de los valores salesianos en el centro Nuestra Señora del Águila

Valores salesianos	Valores Test	N	Media	Desv. Desviación
Alegría	Felicidad	115	1,88	0,35
Familia	Familia	115	1,78	0,53
Amistad	Amistad	115	1,76	0,52
Respeto	Respeto	115	1,75	0,56
Orientación fraternal/cariño	Cariño	115	1,74	0,61
Amor	Amar	115	1,71	0,57
Emocional	Emoción	115	1,69	0,60
Ternura	Ternura	115	1,66	0,59
Pacífico	Paz	115	1,64	0,74
Justicia	Ser justo/a	115	1,62	0,60
Libertad	Libertad	115	1,61	0,66
Esfuerzo	Esfuerzo personal	115	1,58	0,70
Trabajo/aprender oficio	Trabajo	115	1,52	0,79
Solidaridad	Solidaridad	115	1,52	0,74
Desarrollo potencialidades	Crecimiento personal	115	1,51	0,74
Bien común social	Igualdad	115	1,51	0,88
Responsabilidad/responsable	Responsabilidad	115	1,50	0,80
Empatía	Empatía	115	1,50	0,73
Salud	Salud física	115	1,50	0,68
Cercanía afectiva/afecto	Afectividad	115	1,43	0,73
Identidad	Identidad	115	1,43	0,81
Moral/perfección moral	Ser moral	115	1,40	0,77
Sabiduría	Saber	115	1,37	0,84
Equidad / abierto a todas las clases sociales	Igualdad de oportunidades	115	1,35	1,09
Derechos/derechos fundamentales	Derechos	115	1,34	0,91
Servicio a la sociedad / participación	Colaborar	115	1,33	0,78
Desarrollo intelectual	Inteligencia	115	1,32	0,95
Creatividad	Creatividad	115	1,32	0,81
Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Caritas	114	1,32	0,82
Sacrificio/dedicación	Fuerza de voluntad	115	1,31	0,86
Caridad	Caridad	115	1,29	0,95
Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Cruz Roja	115	1,29	0,81
Autocontrol	Autocontrol	115	1,28	0,77
Tolerante/tolerancia	Tolerancia	115	1,28	0,85
Convivencia	Convivencia	114	1,27	0,92
Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Manos Unidas	115	1,25	0,94
Abierto al diálogo	Diálogo	115	1,25	0,90
Paciencia	Paciencia	115	1,24	0,96
Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Médicos sin fronteras	115	1,23	1,00
Cristo/Jesucristo	Jesucristo	115	1,19	1,17
Dios	Dios	115	1,18	1,22
Comunidad	Comunidad	115	1,17	0,78
Autodisciplina	Compromiso	115	1,16	0,91
Sentido ético	Ética	115	1,16	0,92
Reflexión crítica	Reflexionar	115	1,14	0,93
Pensamiento	Pensar	115	1,13	1,00
Creencias	Creyente	115	1,12	1,13
Aprender/comprender el error	Aprender	115	1,11	0,93
Respeto al pluralismo religioso	Libertad religiosa	115	1,09	1,14

Memoria	Memoria	115	1,09	1,00
Multiculturalidad/interculturalidad	Multiculturalidad	115	1,07	1,50
Espiritualidad/desarrollo espiritual	Espiritual	115	1,05	1,12
Amor a la oración	Rezar	115	1,05	1,09
Autonomía	Autonomía	115	1,04	0,98
Educación a los menos afortunados	Inclusión social	115	1,03	1,10
Confesión	Confesar	115	0,83	1,19
Ciudadanía crítica	Ciudadanía	115	0,83	0,96
Doctrina/normas religiosas	Biblia	115	0,76	1,24
Instruir en la religión cristiana	Clase de religión	115	0,73	1,26
Devoción eucarística	Misa	115	0,63	1,25
Teatro	Teatro	115	0,61	1,10
Estudio	Estudiar	115	-0,16	1,37

Fuente: elaboración propia

Comenzamos el análisis por los valores que han obtenido las medias más altas. Los tres primeros valores que nos encontramos están cercanos a la percepción de muy agradable por el alumnado del centro Nuestra Señora del Águila, siendo la felicidad (1,88, alegría para los salesianos) el valor con mejor consideración, seguido de la familia (1,78, ídem para los salesianos) y la amistad (1,76, ídem para los salesianos). Se trata de 3 valores vinculados a la categoría afectiva, primando lo concerniente al ámbito de las emociones como lo más valorado por el alumnado.

Si analizamos los valores que han obtenido al menos 1,50 puntos de media (consideración de muy agradable si redondeamos los decimales desde una perspectiva estadística) nos encontramos con 19 valores en los que destaca la presencia de la categoría afectiva con 8 valores (las tres primeras posiciones ocupadas son suyas como hemos comentado); la categoría moral con 7 valores; la categoría individual con 2 valores; y un valor para la categoría instrumental y corporal (en dichos casos, son los únicos valores incluidos en la tabla de equivalencia, consiguiendo situarse ambos en la consideración de muy agradable).

Entre ellos, destacar la consideración de muy agradable por el alumnado del valor trabajo (1,52), donde la formación para los oficios era uno de los fundamentos de la pedagogía salesiana. Es amplia la presencia de valores percibidos como muy agradables que favorecen la convivencia moral y que permiten alcanzar la consigna salesiana de buenos ciudadanos (respeto, 1,75; paz, 1,64; ser justo/a, 1,62; libertad, 1,61; solidaridad, 1,52; igualdad, 1,51; o la responsabilidad, 1,50).

Destacan también la percepción de dos valores de la categoría individual ligados al desarrollo integral del educando y que ejemplifican el principio de esfuerzo y compromiso de la propuesta educativa de Don Bosco, como son el esfuerzo personal

(1,58, esfuerzo para los salesianos) y el crecimiento personal (1,51, desarrollo e las potencialidades para los salesianos).

Destacar el valor de estudiar (-0,16, estudio para los salesianos), siendo el único valor con la consideración pura de indiferencia y con una media negativa, lo que denota que las valoraciones negativas han sido superiores a las positivas para quedar finalmente con este signo. Aunque la razón, uno de los pilares de la propuesta salesiana, incluye otros valores que tienen una consideración de agradable por el alumnado, es significativo que el ligado a la principal responsabilidad personal que se deriva del acto educativo tenga dicha consideración negativa.

El resto de valores podemos considerarlos dentro de la percepción de agradable, con puntuaciones que van desde 1,43 puntos a 0,61. Por dicho motivo, segmentaremos el análisis en dos bloques, abordando los valores situados entre 1,43 y 1,00 en primer lugar, para comentar después los que se encuentran entre 0,99 y 0,61. Entre aquellos que tienen la consideración de agradable y se sitúan por encima de 1,00 punto de media, el primer valor ligado al fundamento de la razón lo encontramos en el saber (1,37, sabiduría para los salesianos), seguida de la inteligencia (1,32, desarrollo intelectual para los salesianos) y la creatividad (1,32, ídem para salesianos) .

Por su parte, el primero de carácter religioso es la caridad (1,29, ídem para salesianos). Si bien es cierto que tiene un enfoque religioso, la acción que se asocia al mismo puede desarrollarse por cualquier persona sin necesidad de creencias, de ahí que destaquemos también los siguientes valores religiosos. En este caso, serían Jesucristo (1,19) y Dios (1,18).

Del análisis de los considerados agradables pero que se quedan por debajo de 1,00 puntos de media, se sitúan valores de las categorías de participación política (ciudadanía, 0,83), religiosos (confesar, 0,83; biblia, 0,76; clase de religión, 0,73; y misa, 0,63), y estéticos (teatro, 0,61). En el caso del teatro, destacar que, pese a su consideración de agradable, se sitúa como el penúltimo para el alumnado de Nuestra Señora del Águila, tratándose de una de las herramientas didácticas características del modelo salesiano. Respecto a la dispersión en las respuestas del alumnado, denotar que la mayor homogeneidad en las mismas se asocia a los valores con las percepciones (medias) más altas, como son la felicidad (0,35), la amistad (0,52) o la familia (0,53). Por el contrario, la mayor variabilidad en las respuestas aparece en los valores que ocupan las últimas posiciones respecto al nivel de agrado por parte del alumnado, junto

con otros valores en posiciones más centrales cuyo punto en común es su pertenencia a la categoría religiosa, como Dios (1,22) o creencias (1,13), aspecto que ya se trasladaba en los resultados de las jerarquías generales trabajadas para este centro en el objetivo 1.

6.5.2. Centro Juan Bosco (Morón de la Frontera)

Pasamos a realizar el análisis descriptivo de las puntuaciones del alumnado del Juan Bosco para las categorías de valores del test que se han correspondido con las bases del modelo salesiano (véase Tabla 100).

Tabla 100

Estadísticos descriptivos de las categorías de valores equivalentes a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Juan Bosco

Valores	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Intelectuales	-46	50	11,04	14,63
Afectivos	5	50	37,54	9,35
Individuales	-6	50	33,35	10,48
Morales	9	50	35,11	10,43
Religiosos	-50	50	24,12	20,13

Fuente: elaboración propia

Todas las categorías han obtenido la máxima puntuación posible (50 puntos), lo que conlleva que al menos un/una estudiante ha considerado como muy agradable todos los términos que componían dicha categoría. Como ya ocurriera en el centro Nuestra Señora del Águila, solo la categoría religiosa ha obtenido la puntuación mínima (-50 puntos). Subrayar que tanto la categoría afectiva como la moral han obtenido puntuaciones positivas en sus mínimos (5 y 9 respectivamente) lo que significa que, en la peor consideración de algún/alguna estudiante en sendas categorías, la suma de sus percepciones ha obtenido un valor por encima de 0. Respecto a las puntuaciones medias, el orden del centro Juan Bosco coincide con el de Nuestra Señora del Águila, siendo percibida como más agradable la categoría de valores afectivos (37,54), seguida de la moral (35,11) y la individual (33,35). Igualmente, en el centro de Morón de la Frontera, la categoría religiosa (24,12) ocupa la cuarta posición respecto al agrado, ubicándose la intelectual (11,04) en la última posición respecto a su consideración por los/as estudiantes. Analizando las desviaciones típicas, nuevamente las categorías con menor variabilidad en las respuestas son las percibidas como más agradables (afectiva, 9,35; moral, 10,43; individual, 10,48), mientras que la mayor dispersión aparece en las

categorías percibidas como menos agradables por el alumnado (religiosa, 20,13; intelectual, 14,63). Incorporamos a continuación una figura (véase figura 47) para representar, de forma gráfica, la jerarquía obtenida a partir de las categorías del test que se corresponde con los pilares de la propuesta salesiana.

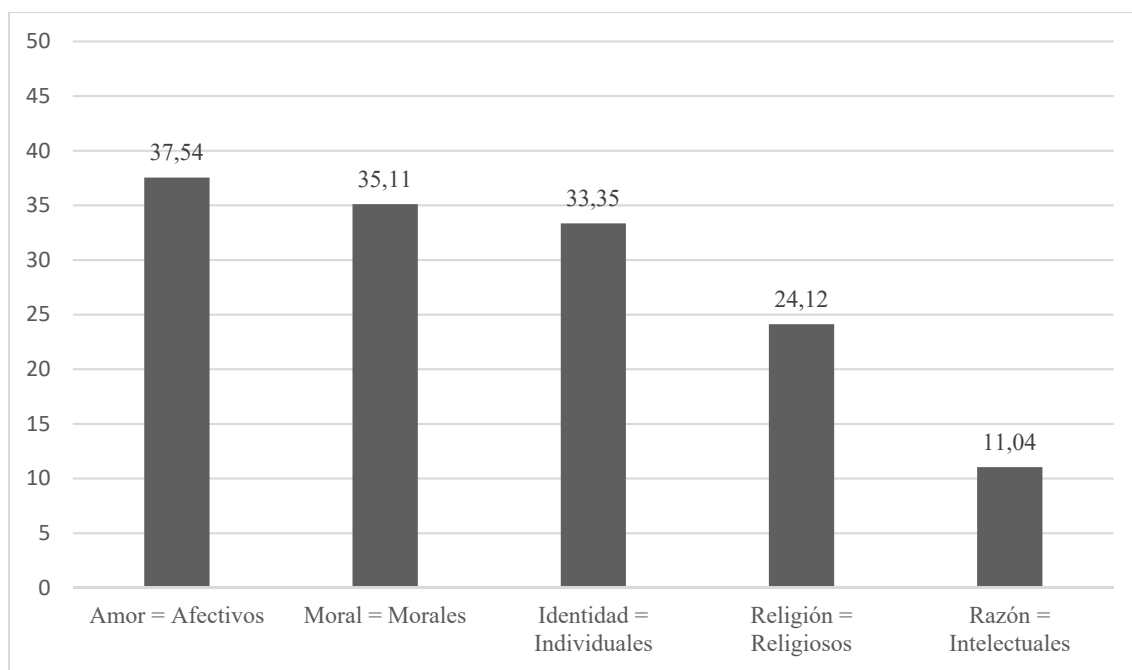


Figura 47. Jerarquía de categorías de valores equivalentes a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Juan Bosco

6.5.2.1. Comparación de muestras entre las categorías de valores.

A continuación, realizamos el análisis de varianza (ANOVA) para comparar las muestras de las 5 categorías, separando los datos entre grupos y dentro de los grupos (véase Tabla 101).

Tabla 101

Análisis de varianza de los 5 valores, inter e intragrupo

Fuente	Suma de cuadrados	gl	Cuadrado medio	F	Sig.
Entre grupos	62867,510	4	15716,877	84,930	0,000*
Dentro de grupos	122136,827	660	185,056		
Total	185004,337	664			

Fuente: elaboración propia. *<.05

El análisis de varianza indica que existen medias que son diferentes entre ellas. Para conocer cuáles son dichas categorías, aplicamos la prueba de múltiples rangos de Fisher. En dichos resultados, se observa que en varios grupos no hay diferencias (p-

valor>.5), obteniendo con la superposición de cruces aquellos grupos que si tienen medias homogéneas

Tabla 102

Prueba de múltiples rangos de Fisher

Valores	Casos	Medias	Grupos homogéneos	
Razón=Intelectuales	133	11,04	X	
Religión=Religiosos	133	24,12		X
Identidad=Individuales	133	33,35		X
Moral=Morales	133	35,11		X
Amor=Afectivos	133	37,54		X

Fuente: elaboración propia. Método: HSD con 95% de confianza

Comprobamos también dicha comparación con la prueba de Tukey, obteniendo los mismos resultados y la consiguiente consistencia estadística (véase tabla 103).

Tabla 103

Prueba de múltiples rangos de Tukey

Valores	Casos	Medias	Grupos homogéneos	
Razón=Intelectuales	133	11,04	X	
Religión=Religiosos	133	24,12		X
Identidad=Individuales	133	33,35		X
Moral=Morales	133	35,11		X
Amor=Afectivos	133	37,54		X

Fuente: elaboración propia. Método: HSD con 95% de confianza

Por consiguiente, existe homogeneidad en las respuestas de los/as estudiantes en las categorías de valores individuales (identidad para los salesianos), morales (moral para los salesianos) y afectivos (amor para los salesianos).

6.5.2.2. Perfiles de estudiantes respecto a sus percepciones.

A continuación, establecemos los perfiles de estudiantes en base a las puntuaciones que han otorgado a estas 5 categorías de valores que hemos equiparado a los pilares de la propuesta salesiana. Para ello realizamos un análisis de clúster de k-medias adoptando la solución de dos clústeres (véase tabla 104), por ser la distribución que mejor segmentación reportaba, alcanzando con ello unos resultados consistentes y sólidos.

Tabla 104

Centros de clúster finales para estudiantes del centro Juan Bosco

Valores	Perfil 1	Perfil 2
Intelectuales	12	10
Afectivos	34	41
Individuales	33	34
Morales	33	37
Religiosos	8	41

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los perfiles, recordad que las puntuaciones medias del test se situaban entre 50 y -50 puntos, distribuyendo las puntuaciones entre los diferentes niveles de agrado. Nuevamente, como ya ocurriera en el centro Nuestra Señora del Águila, no se encuentra percepciones desagradables o muy desagradables respecto a las categorías por parte del alumnado del centro Juan Bosco, incluyendo los otros tres niveles de agrado en los perfiles trabajados, los cuales pasamos a describir:

- Perfil 1. Incluye a 68 estudiantes (51,13%). Es un perfil en el que el pilar salesiano de la religión, es percibido con indiferencia por el alumnado (8 puntos), obteniendo una puntuación positiva, pero siendo el pilar peor considerado. Tras este, le sigue la razón (categoría intelectual, 12 puntos), obteniendo ya una consideración de agradable. Los pilares considerados como muy agradables por este perfil son el amor (afectivos, 34 puntos), la identidad (individuales, 33 puntos) y la moral (morales, 33 puntos), favoreciendo así la premisa de buenos ciudadanos a la que aspiraba la propuesta de Don Bosco.
- Perfil 2. Contiene a 65 estudiantes (48,87%). Este perfil se entiende a partir del cambio de percepción respecto al pilar de la religión (categoría religiosa) el cual pasa a ser considerado como muy agradable (41 puntos), ocupando la primera posición junto al amor (afectivos, 41 puntos). Este cambio conlleva un incremento de 33 puntos respecto al perfil 1, acercándose así a la otra gran premisa salesiana de formar a honrados cristianos, donde este perfil de alumnado si tiene una consideración muy positiva del aspecto religioso. La razón (categoría intelectual), se muestra como la única categoría que ha obtenido menor puntuación respecto al perfil 1 (10 puntos en perfil 2 por los 12 puntos en el perfil 1), situándose al límite entre la concepción de agradable e indiferencia, aunque la bajada en la media sea solo de 2 puntos. Respecto al amor (afectivos), la identidad (individuales) y la moral (morales), todos han aumentado respecto al perfil 1. En el caso de los

afectivos, han subido 7 puntos (41 en el perfil 2) y comparten la primera posición con los religiosos. Los morales han aumentado 4 puntos (37 en el perfil 2) y pasan a ocupar la tercera posición, situándose por encima de los individuales en esta ocasión, cuyo aumento ha sido de 1 punto (34 en el perfil 2) respecto al perfil 1, pasando a ocupar la cuarta posición.

Para cerrar el análisis de los perfiles, incorporamos de forma gráfica las puntuaciones medias de ambos perfiles (véase figura 48) para ilustrar la comparativa entre ambos.

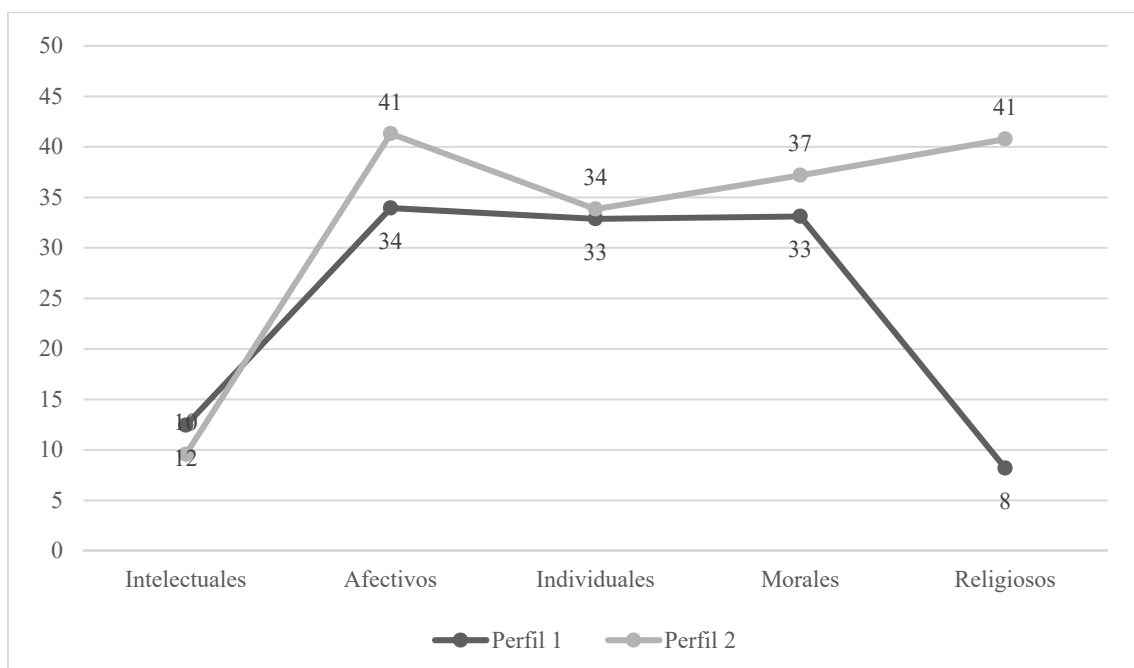


Figura 48. Perfiles promedios de las puntuaciones otorgadas a las categorías de valores que equivalen a los pilares de la propuesta salesiana en el centro Juan Bosco

6.5.2.3. Valores salesianos

Abordamos el análisis descriptivo de los valores que hemos analizado del test a partir de la equivalencia realizada con los que constituyen el modelo educativo salesiano, empleando las puntuaciones dadas por el alumnado del centro Juan Bosco en función de sus percepciones (véase tabla 105).

Tabla 105

Estadísticos descriptivos de los valores salesianos en el centro Juan Bosco

Valores salesianos	Valores Test	N	Media	Desv. Desviación
Alegría	Felicidad	133	1,91	0,288
Familia	Familia	133	1,76	0,553
Amistad	Amistad	133	1,72	0,644
Libertad	Libertad	133	1,71	0,574
Respeto	Respeto	133	1,71	0,533
Ternura	Ternura	133	1,67	0,547
Bien común social	Igualdad	133	1,65	0,688
Emocional	Emoción	133	1,60	0,674
Pacífico	Paz	133	1,59	0,686
Amor	Amar	133	1,59	0,808
Empatía	Empatía	133	1,56	0,668
Solidaridad	Solidaridad	133	1,51	0,745
Orientación fraternal/cariño	Cariño	133	1,51	0,934
Salud	Salud física	133	1,45	0,657
Justicia	Ser justo/a	133	1,44	0,811
Esfuerzo	Esfuerzo personal	133	1,44	0,742
Desarrollo de potencialidades	Crecimiento personal	133	1,41	0,687
Derechos/derechos fundamentales	Derechos	133	1,38	0,776
Identidad	Identidad	133	1,38	0,746
Autocontrol	Autocontrol	133	1,37	0,764
Tolerante/tolerancia	Tolerancia	133	1,37	0,764
Dios	Dios	133	1,32	0,917
Sacrificio/dedicación	Fuerza de voluntad	133	1,32	0,924
Caridad	Caridad	133	1,29	0,894
Moral/perfección moral	Ser moral	133	1,29	0,754
Trabajo/aprender oficio	Trabajo	133	1,29	0,958
Respeto al pluralismo religioso	Libertad religiosa	133	1,27	0,845
Cercanía afectiva/afecto	Afectividad	133	1,26	0,859
Responsabilidad/responsable	Responsabilidad	133	1,26	0,885
Autodisciplina	Compromiso	133	1,23	0,717
Instruir en la religión cristiana	Clase de religión	133	1,23	0,920
Creatividad	Creatividad	133	1,23	0,904
Paciencia	Paciencia	133	1,21	0,826
Sentido ético	Ética	133	1,20	0,802
Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Médicos sin fronteras	133	1,17	0,942
Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Cruz Roja	133	1,14	0,880
Equidad / abierto a todas las clases sociales	Igualdad de oportunidades	133	1,11	1,152
Cristo/Jesucristo	Jesucristo	133	1,10	0,984
Espiritualidad/desarrollo espiritual	Espiritual	133	1,10	0,991
Servicio a la sociedad / participación	Colaborar	133	1,10	0,960
Autonomía	Autonomía	133	1,09	0,857
Convivencia	Convivencia	133	1,08	1,066
Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Manos Unidas	133	1,06	0,886
Abierto al diálogo	Diálogo	133	1,05	0,956
Creencias	Creyente	133	1,05	1,032
Comunidad	Comunidad	133	1,05	0,873
Entidad que favorece la adquisición de una vida digna	Cáritas	133	1,02	0,957
Multiculturalidad/interculturalidad	Multiculturalidad	133	1,00	0,788
Reflexión crítica	Reflexionar	133	0,98	1,094

Confesión	Confesar	133	0,96	1,090
Memoria	Memoria	133	0,96	1,003
Educación a los menos afortunados	Inclusión social	133	0,95	1,154
Amor a la oración	Rezar	133	0,95	1,032
Pensamiento	Pensar	133	0,90	0,991
Sabiduría	Saber	133	0,89	1,130
Doctrina/normas religiosas	Biblia	133	0,89	1,027
Aprender/comprender el error	Aprender	133	0,81	0,986
Ciudadanía crítica	Ciudadanía	133	0,77	0,918
Desarrollo intelectual	Inteligencia	133	0,72	1,061
Devoción eucarística	Misa	133	0,65	1,108
Teatro	Teatro	133	0,54	1,252
Estudio	Estudiar	133	0,06	1,391

Fuente: elaboración propia

Como ya ocurriera en el centro Nuestra Señora del Águila, los tres valores percibidos con mayor intensidad de agrado por el alumnado del centro Juan Bosco son la felicidad (1,91, alegría para los salesianos), la familia (1,76, ídem para los salesianos) y la amistad (1,72, ídem para los salesianos). Si nos centramos en los valores que han obtenido la consideración de muy agradable (1,50 puntos si redondeamos los decimales desde una perspectiva estadística) nos encontramos con 13 valores (6 menos respecto al centro de Alcalá de Guadaíra) en los que destaca la presencia de la categoría afectiva con 8 valores y la categoría moral con 5 valores. El alumnado del centro Juan Bosco, dentro de los valores que equivalen a los promovidos por los salesianos, prioriza sobre estas esferas, favoreciendo el desarrollo de la premisa salesiana de formar a buenos ciudadanos.

En el polo opuesto, nos volvemos a encontrar con el valor de estudiar (0,06, estudio para los salesianos), siendo percibido como indiferente. La diferencia es que esta vez, la consideración media tiene un valor positivo, lo que conlleva que las valoraciones positivas han sido ligeramente superiores a las negativas para quedar finalmente con este signo.

El resto de valores los consideramos dentro de la percepción de agradable, con puntuaciones que van desde 1,45 puntos a 0,54. Nuevamente, segmentaremos el análisis en dos bloques, abordando los valores situados entre 1,45 y 1,00 por una parte, y los que se encuentran entre 0,99 y 0,54 por otra. Entre los que se consideran como agradables por encima de 1,00 punto de media, destaca la presencia de la salud (1,45, salud física para los salesianos) siendo el único valor de la categoría corporal recogido en esta propuesta de equivalencias y que se ha quedado cerca de la consideración de muy agradable. Igualmente, comienzan a tener presencia aspectos de otras categorías como la individual, donde el esfuerzo personal (esfuerzo para los salesianos) y el crecimiento

personal (desarrollo de potencialidades para los salesianos) obtienen 1,44 y 1,41 puntos respectivamente, quedando dentro de los 15 valores con mejor consideración. Destacar la relevancia de algunos valores de la categoría religiosa como Dios (1,32 puntos, situándose entre los primeros 20 valores con mayor nivel de agrado para el alumnado), caridad (1,29), libertad religiosa (1,27 puntos, respeto al pluralismo religioso para los salesianos) o clase de religión (1,23, instruir en la religión cristiana para los salesianos), aspecto que podía intuirse tras analizar el perfil 2 obtenido por el análisis de clúster de k-medias. Significativo que ningún valor relacionado con la razón se sitúe en este escalafón superior dentro de la consideración de agradable.

En el análisis de los valores que se encuentran por debajo de 1,00 puntos de media y son considerados agradables, aparece el primer valor de la categoría intelectual (reflexionar, 0,98), junto con el resto de los valores que formaban parte de dicha categoría salvo estudiar que, como hemos comentado, se sitúa en la percepción de indiferencia. También se registran en este escalafón valores de las categorías religiosa (confesar, 0,96; rezar, 0,95; biblia, 0,89 y misa, 0,65), de la social (inclusión social, 0,95), de participación política (ciudadanía, 0,77) y de la estética (teatro, 0,54). En el caso del teatro, vuelve a ocupar la penúltima posición como ya ocurriera en el centro de Nuestra Señora del Águila.

En cuanto a la dispersión, la mayor homogeneidad en las respuestas de los/as estudiantes del centro Juan Bosco está en la felicidad (0,29), el respeto (0,53), la ternura (0,55) o la familia (0,55). Si nos fijamos en los valores cuyas respuestas tienen mayor variabilidad. Estaría conformada por todos los valores que se situaban por debajo de 1,00 puntos de media (el escalafón inferior en los percibidos como agradables) junto con estudiar (1,39, mayor dispersión de la muestra) que era percibido como indiferente. En este caso, el foco de la mayor dispersión de las respuestas se sitúa por igual en los últimos valores, diferente a lo acontecido en el centro de Nuestra Señora del Águila donde además de estos últimos, se incluían también los que pertenecían a la categoría religiosa, aunque sus medias fueran superiores a 1,00.

6.5.3. Comparativa

El estudio de los resultados de las puntuaciones en función del modelo pedagógico salesiano nos ha facilitado semejanzas notables entre el alumnado de ambos centros y algunas diferencias que también merecen ser referidas. Comenzamos trabajando sobre los pilares que sustentan la propuesta educativa salesiana, aplicando la equivalencia que se

había realizado previamente en el comienzo del capítulo de resultados. Transformando la razón, el amor, la identidad, la moral y la religión por las categorías de valores intelectuales, afectivos, individuales, morales y religiosos, se ha comprobado como en ambos centros la distribución jerárquica de las categorías ha sido la misma, ocupando el primer lugar la afectiva, seguida de la moral, individual, religiosa y, en último lugar, la intelectual.

El interés por conocer si existían semejanzas en las respuestas del alumnado respecto a las categorías analizadas como pilares del modelo salesiano, precisó la realización del ANOVA entre grupos y dentro de los grupos, así como las pruebas de múltiples rangos de Fisher y Tukey. Los datos evidenciaron que, en el centro de Nuestra Señora del Águila, el alumnado puntuaba de forma semejante a las categorías moral e individual, mientras que el centro Juan Bosco se añadía también la categoría afectiva a la homogeneidad en las respuestas de las categorías moral e individual.

Analizar los perfiles, nos ha permitido dibujar unos modelos/patrones de estudiantes y sus respuestas a la hora de mostrar su percepción respecto a las categorías de valores del test que hemos establecido como equivalentes con el modelo educativo salesiano. En ambos centros, tanto los perfiles 1 como 2, obtenían puntuaciones altas en las categorías afectivas, morales e individuales, siendo siempre superior su media en el perfil 2 que en el 1 en ambos centros. Una de las diferencias se generó respecto a la categoría intelectual, donde en el centro Nuestra Señora del Águila, esta aumentaba su puntuación en el perfil 2 respecto al perfil 1, mientras que en el centro Juan Bosco, obtenía mayor puntuación en el perfil 1 que en el perfil 2. En lo que respecta a la categoría religiosa, en ambos centros aumentaba su puntuación considerablemente del perfil 1 al perfil 2, pasando de indiferencia a muy agradable (40 puntos en Nuestra Señora del Águila y 33 en Juan Bosco). Sin embargo, existen diferencias reseñables. En el centro Nuestra Señora del Águila, se obtuvo una percepción media negativa (-3) en el perfil 1 (siendo la única dada respecto a este análisis) y su aumento permitió en el perfil 2 pasar a la consideración de muy agradable y la tercera posición a nivel jerárquico. Por su parte, en el centro Juan Bosco, el perfil 1 tenía signo positivo (8) situaba su indiferencia muy cerca de la consideración de agradable, por lo que su aumento en el perfil 2 a la consideración de muy agradable (pese a ser inferior el aumento en Juan Bosco al de Nuestra Señora del Águila) lo sitúa jerárquicamente en la primera posición junto a la categoría afectiva.

Respecto al análisis de los valores del modelo pedagógico-axiológico salesiano, en función de las equivalencias realizadas con los valores del test, hay varios aspectos significativos. Destacar como los tres valores con mejor consideración (felicidad, familia y amistad) y los tres valores con menor intensidad de agrado (misa, teatro y estudiar), se han repetido en ambos centros y en el mismo orden, denotando así las semejanzas en las valoraciones del alumnado perteneciente a ambas escuelas salesianas. El predominio del pilar del amor y la moral (valores afectivos y morales) ha sido compartido en ambos centros en las consideraciones de muy agradable y agradable, ocupando siempre las principales posiciones. Los valores de la categoría social e individual, en ambos centros son percibidos en su mayoría como agradables, destacando la presencia del esfuerzo personal y del crecimiento personal dentro de los muy agradable en el centro de Alcalá de Guadaíra. Entre las diferencias al respecto de este análisis de valores salesianos, destacar varios aspectos. Los valores de la categoría religiosa tienen mejor consideración en el alumnado del centro Juan Bosco respecto al alumnado de Nuestra Señora del Águila. Sin embargo, en lo que respecta a la categoría intelectual, intercambian los papeles, obteniendo mejor consideración los valores de la categoría intelectual en el centro Nuestra Señora del Águila que en el centro Juan Bosco, aunque la diferencia es poco notable, ya que como hemos podido ver en los resultados que obtiene la razón en los diferentes análisis realizados en ambos centros, la puntuación de la misma es baja.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En este capítulo abordaremos los últimos aspectos de la tesis, centrándonos en la discusión, las conclusiones y las limitaciones y prospectiva. En primer lugar, se desarrollará la discusión de los resultados obtenidos en el estudio, siguiendo la organización del capítulo 6 por cada uno de los objetivos trabajados. A través de un análisis de los trabajos e investigaciones más destacadas y que guardan relación con nuestra temática, iremos comentando los diferentes hallazgos y comparándolos con estos trabajos, de manera que podamos corroborar la tendencia en muchos de los aspectos que hemos examinado, mientras que en otros casos serán rechazadas al no existir semejanzas entre ambos resultados.

En segundo lugar, se presentarán las principales conclusiones del trabajo a partir de la revisión del estado del arte en el marco teórico y de los objetivos estipulados, donde se trabajará sobre el grado de consecución de cada uno de los mismos. Junto a ello, reflexionaremos sobre los principales aprendizajes que se han adquirido en torno a las preguntas de investigación que fijamos al comienzo y los fines que estipulamos alcanzar con la realización de la tesis.

Finalmente, se comentarán las principales limitaciones y dificultades halladas durante la realización de este trabajo de investigación, haciendo referencia tanto a variables y factores que no estaba en nuestra mano controlar como a los pequeños obstáculos asociados a la realización del trabajo de campo. Tras ello, se comentarán algunas líneas de trabajo futuras para continuar indagando en aspectos relacionados con la temática de estudio, donde se considerarán nuevos objetivos, variables o factores cuyo análisis pueden aportar aprendizajes a considerar dentro del ámbito de las ciencias de la educación.

7.1. Discusión

Conocer las elecciones axiológicas de los/as jóvenes nos permite comprender su interés y formas de comportarse en relación con su contexto. El desarrollo holístico e integral de la sociedad tiene una relación directa con los valores que fomenta y vivencia, siendo la adolescencia una etapa clave por la crisis identitaria que sufren en el paso de la infancia a la etapa adulta, implicando una maduración social que influirá en los cambios que respecto a la forma de convivir se vayan produciendo. En este sentido, la escuela como agente socializador tiene un papel relevante en la educación en valores del alumnado, trabajando en modelos pedagógicos-axiológicos que refrenden actitudes, normas o comportamientos que respeten la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) y que promuevan el crecimiento personal y social del discente. Partiendo de la propuesta educativa salesiana, impulsada por Don Bosco y el alumnado objeto de estudio de los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco, este trabajo da respuesta al objetivo general y los específicos contemplados, los cuales iremos abordando a continuación para conocer la influencia del modelo pedagógico-axiológico salesiano en los/as estudiantes de estos centros respecto a la percepción de sus valores.

7.1.1. Elecciones axiológicas

Las jerarquías de valores resultantes de los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco, han presentado puntos de acuerdo significativos respecto a las categorías que ocupan los primeros y últimos puestos. Respecto a las primeras posiciones, son las categorías de valores afectivos, morales e individuales las que han recibido mejor valoración.

Los valores afectivos han ocupado la primera posición en ambos centros salesianos con una consideración de muy agradable por parte del alumnado. Estos resultados coinciden con los estudios de Álvarez y Rodríguez (2008) y Casado y Sánchez (1999), quienes tras aplicar el Test de Valores Adaptado obtuvieron la mayor puntuación en la categoría afectiva, mientras que en la tesis de Quijano (2015), la categoría afectiva ocupó el segundo lugar. El predominio de los valores de la categoría afectiva en las elecciones de los/as jóvenes resulta constante, como ocurre en las investigaciones de Benedicto (2017), Martí-Vilar y Palma (2010) y Tonon (2006).

La categoría de valores morales, con una percepción de muy agradable, se sitúa tras la afectiva en ambos centros. Esta buena puntuación se asemeja a la obtenida por

Álvarez y Rodríguez (2008), Casado y Sánchez (1999) y Quijano (2015), en los que la categoría moral se posicionó entre la primera y tercera posición de la jerarquía. Esto se debe a que estamos ante un conjunto de valores considerados importantes por los/as adolescentes para su vida, tal y como se recoge en el trabajo de González-Anleo (2017a), donde un 92,5% de los/as jóvenes considera importante el llevar una vida moral digna, hecho también refrendado en el estudio de Murga (2008).

Los valores individuales, ligados a la identidad, la personalidad, el crecimiento personal o la valentía, son los que se sitúan en tercera posición en los colegios salesianos, siendo estimados como muy agradables por el alumnado. Nuevamente, existe relación con los estudios de Álvarez y Rodríguez (2008), Casado y Sánchez (1999) y Quijano (2015), donde la categoría individual se ha situado entre la tercera y cuarta posición. La relevancia de esta categoría coincide con las investigaciones de Bardi (2001), Elexpuru, Villardón y Yániz (2013), Vera, Martín y Fuentes (2003) y Vidal (2017), donde los/as adolescentes mostraban preferencia por los valores que les permitían construir su identidad y delimitar su personalidad, situándolos en las primeras posiciones de sus elecciones.

Las posiciones intermedias, con una consideración de agradable en ambos centros, han sido para los valores corporales, instrumentales, ecológicos y sociales. Destacar a los valores instrumentales, situados en la quinta posición en ambos centros, con una consideración de agradable próxima a la de muy agradable. En este sentido, los valores instrumentales engloban elementos motivadores para los/as jóvenes, como puede ser internet, tener trabajo o diferentes medios para el ocio digital, como la videoconsola, el móvil o el ordenador, utilizados por el 63% de los/as jóvenes españoles para jugar a videojuegos (López-Ruiz, 2017b). En cuanto a los buenos resultados logrados por los valores corporales, estos se deben al papel que aspectos como el aspecto físico, la salud y el deporte tienen entre los/as jóvenes. En este sentido, la salud es uno de los aspectos más importantes de la vida para los/as jóvenes españoles (Benedicto, 2017; Nava y Ureña, 2017), siendo el 72,9% de ellos los que manifiestan hacer deporte (López-Ruiz, 2017b).

Las últimas posiciones la conforman las categorías de valores religiosos, estéticos, de participación política e intelectuales.

Los valores religiosos se sitúan en la octava posición en ambos centros, dentro de la consideración de agradable. Esto no coincide con los resultados de Álvarez y Rodríguez (2008), Casado y Sánchez (1999) y Quijano (2015), en cuyos estudios la categoría religiosa ocupaba el último lugar, tratándose de una realidad confirmada en otros estudios

donde el ámbito religioso se sitúa como lo menos valorado, peor considerado o irrelevante (Gervilla, 2002; Elzo, 2006). Estas percepciones negativas de la dimensión religiosa en los/as jóvenes aparecen vinculadas a la secularización de la sociedad y a la religiosidad postmodernista (Gervilla, 1993), que se traduce en una mayor ausencia social de lo religioso, una fragmentación del monoteísmo y una construcción subjetiva e individualizada de las creencias (Beltrán, 2008), dando lugar así a lo que Lipovetsky (2016) denomina religión a la carta. En este sentido, es relevante considerar la distribución de la sociedad actual respecto a su creencia religiosa. El estudio de González-Anleo (2017c) sitúa en un 42,4% a los/as jóvenes que se declaran católicos (muy buen católico, 2,1%; católico practicante, 8,2%; católico no muy practicante, 13,8%; y católico no practicante, 18,3%) quedando el restante 57,6% agrupados en torno a la indiferencia (14,2%), el agnosticismo (13,6%), el ateísmo (23,7%), creyente de otra religión (5,5%) y no sabe/no contesta (0,6%). Estamos, como se observa, ante una situación de pluralismo religioso, donde los católicos se sitúan por debajo del 50% y aparecen diferencias y factores como el escepticismo dentro de un colectivo que se divide entre practicantes (10,3%) y no practicantes (32,1%). Volviendo a los resultados de esta tesis, pese a no haber incorporado ninguna cuestión a este respecto, el hecho de que la muestra de estudiantes forme parte de un colegio católico con un ideario y modelo pedagógico en el que la influencia religiosa es explícita, puede ser un factor que explique la percepción respecto a la creencia religiosa manifestada por los mismos. Partiendo de este supuesto, los resultados de la categoría religiosa en este estudio se pueden deber a que la mayoría del alumnado está integrado dentro de los porcentajes de católicos practicantes y no practicantes.

Por su parte, la categoría estética (conformada por valores como el teatro, los museos, la música, la literatura o la poesía), se instala en la antepenúltima posición de la jerarquía en ambos centros, una posición semejante a la ocupada en las investigaciones de Álvarez y Rodríguez (2008), Casado y Sánchez (1999) y Quijano (2015).

Los valores relacionados con la ideología, los partidos políticos y las leyes, pertenecientes a la categoría de participación política, han ocupado el penúltimo lugar en el centro Juan Bosco y el último en Nuestra Señora del Águila, obteniendo una consideración de agradable cercana a la indiferencia en ambos casos. Esta proximidad a la indiferencia coincide con los resultados de López-Ruiz (2017a), donde solo el 9,1% de los/as jóvenes españoles piensa que en la política se habla de las cosas importantes de la vida. En esta misma línea, González-Anleo (2017a) afirma que “uno de cada cinco

jóvenes considera que la política no tiene ninguna importancia en sus vidas” (p. 18). Por tanto, la mayoría de la juventud española coincide en relativizar todo lo referente al ámbito político en su realidad personal, situación que se ha reproducido en las percepciones del alumnado de este estudio.

Si focalizamos en los valores intelectuales, estos se han situado en penúltimo lugar en el colegio Nuestra Señora del Águila y en último lugar en el Juan Bosco, siendo percibidos como agradables, aunque cercanos a la indiferencia. Pese a que la dimensión intelectual también se sitúa entre las últimas cuatro posiciones de la jerarquía en los estudios de Álvarez y Rodríguez (2008), Casado y Sánchez (1999) y Quijano (2015), los resultados de estas investigaciones muestran una percepción de agradable alejada de la indiferencia para los valores intelectuales, no asemejándose a los obtenidos en este estudio. Uno de los motivos que puede conllevar a esta percepción menos positiva son las calificaciones académicas y la falta de compromiso y responsabilidad hacia las obligaciones escolares, tal y como refleja la tesis de Penas (2008), donde el 34,5% de los/as adolescentes fracasa académicamente y el 80,7% dedica menos de dos horas diarias a tareas escolares. No obstante, ateniéndonos a los datos de González-Anleo (2017a), la escuela sigue siendo considerada muy importante para la vida por el 92,1% de los/as jóvenes españoles, aunque en nuestro caso se rechaza todo lo concerniente a la educación y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un aspecto importante a considerar son las puntuaciones directas otorgadas por el alumnado a los valores, generando así una clasificación en la que, sin tener en cuenta las categorías de pertenencia de los valores, se conocen cuáles han sido los mejor y peor considerados.

Entre los mejor percibidos, predominan los vinculados a la dimensión afectiva, destacando la felicidad y el sentirse querido/a.

La familia y los principales integrantes de la misma (madre, padre, abuelo o abuela) también forman parte de los valores mejor considerados en ambos centros. Esta percepción tan positiva se comprende mejor en los resultados de diferentes estudios (González-Gijón y Soriano, 2017; Herrán, 2007; Martí-Vilar y Palma, 2010), donde se sitúa a la familia como uno de los aspectos más satisfactorios en la vida de los/as adolescentes, convirtiéndose en “uno de los máximos referentes para los jóvenes a la hora de entender el mundo de hoy y situarse dentro del mismo” (López-Ruiz, 2017a, p. 113).

Dentro de la dimensión afectiva, la amistad también forma parte de este listado. Se trata de un valor que a nivel social es muy valorado por los/as adolescentes, como

reflejan los estudios de Benedicto (2017), Moriano, Trejo y Palaci (2001) y Palma (2013). En esta misma línea, el estudio de López-Ruiz (2017a) señala que el 48,2% de los/as jóvenes españoles piensa que con los amigos se hablan las cosas importantes de la vida, encontrando otro motivo para su alta consideración y estima.

El factor moral también cobra relevancia, destacando el respeto entre los valores percibidos como más agradables. Se trata de un aspecto determinante para que los procesos de convivencia se desarrollen en un contexto positivo y enriquecedor, siendo considerado por los/as adolescentes esencial para su personalidad como denotan los estudios de Cortés, Valdez, Vázquez y Hernández (2015) y Vidal (2017).

Cerramos los más destacados con el valor vestir a mi gusto, vinculado a la imagen personal y la importancia que los jóvenes dan a su estilo y apariencia. Esta preferencia por cuidar la apariencia física y personal es una tónica habitual entre los/as adolescentes (González-Gijón, 2017), aspecto que se refleja en el estudio de López-Ruiz (2017b) donde el 47,3% de los jóvenes españoles se muestran demasiados preocupados por la imagen, la apariencia y la estética, siendo un motivo para entender las altas percepciones del alumnado de Nuestra señora del Águila y Juan Bosco respecto a este valor.

Pasando a comentar los peor considerados, ha existido un consenso sobre otorgar la peor puntuación a la cirugía estética. Se trata de un rechazo a la belleza artificial, a todo aquello que se aleje de la naturalidad del propio cuerpo. Esta visión contrasta con el aumento de este tipo de operaciones en España, alcanzando las 398.350 intervenciones de Cirugía Estética al año según las estimaciones de la Sociedad Española de Cirugía Plástica, Reparadora y Estética (2018), siendo el 83,4% en mujeres y el 16,6% en hombres. Si nos centramos en el rango de edad de nuestra muestra, el número de operaciones estéticas entre jóvenes solo representa el 1,9% del total, por lo que puede tratarse de una percepción que se va modificando con el paso de los años. En esta misma línea, maquillarse tampoco ha obtenido una buena consideración, lo que refrenda el gusto por lo natural ante la artificialidad de la apariencia.

Por su parte, los valores de la categoría estética poesía y literatura recibieron una mala consideración por el alumnado del centro Juan Bosco. Se trata de dos elementos relacionados con la lectura, un recurso beneficioso tanto para el ocio como para el desarrollo intelectual. Un interés extendido entre los/as jóvenes españoles/as, donde el 68,2% manifiesta leer libros (López-Ruiz, 2017b), algo no compartido por los estudiantes del centro Juan Bosco.

También, en este mismo centro, se recoge la percepción negativa respecto a la red social Facebook, situándola como uno de los diez valores que producen menor agrado. Este hecho contradice los principales informes sobre la juventud realizados en España. Benedicto (2017), recoge que el 88% de los/as estudiados acceden diariamente a Internet y uno de sus usos principales es la participación en redes sociales. López-Ruiz (2017b), en la misma línea, concreta en un 86,8% los/as jóvenes que utilizan internet para entrar en comunidades virtuales como Facebook. Para entender esta contradicción, sería preciso profundizar con entrevistas al alumnado para conocer los motivos/causas por las que otorgan dicha consideración a esta red social.

En el resto de valores peor puntuados, encontramos elementos de la dimensión intelectual (evaluación, estudiar, biblioteca, crítica, colegio/instituto, asignatura) y de participación política (república, política, partidos políticos, independencia territorial).

Respecto a la esfera intelectual, como comentamos anteriormente, entendemos que el rechazo hacia las responsabilidades académicas puede estar detrás de estas bajas percepciones. En cuanto a la participación política, consideramos el desinterés adolescente antes mencionado como el principal factor de las valoraciones negativas. No obstante, resulta significativo que entre los valores de esta categoría menos puntuados se encuentren la república (un estado de gobierno opuesto a la monarquía que rige nuestro país) y la independencia territorial (ligado a la situación actual del país respecto a las tensiones sociales existentes ante las diferentes propuestas independentistas que se plantean), pudiendo derivarse estas percepciones de una visión política e histórica por parte del alumnado de ambos centros ligada a la ideología predominante de su contexto. De todos modos, sería preciso indagar en estas cuestiones con mayor profundidad para poder llegar a conclusiones significativas al respecto.

7.1.2. La influencia de las variables sexo, curso académico y edad en las decisiones axiológicas

Antes de exponer los principales hallazgos, se hace preciso considerar una serie de matices en torno a las variables que han sido objeto de estudio. Teniendo como foco los/as adolescentes, el alumnado que ha conformado nuestra muestra son alumnos y alumnas pertenecientes a los cursos de 3ºESO y 4ºESO de los centros salesianos Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco. De cara a trabajar sobre las variables, definimos analizar para esta investigación el sexo del alumnado, el curso al que pertenecían y la edad de los mismos. Partiendo de estas premisas, se hizo el estudio pormenorizado de cada una de las

variables escogidas aplicándolas en cada centro (estudio de casos), cuyos resultados han evidenciado cómo se relacionan cada uno de estos factores entre sí de cara a la obtención de diferencias significativas. En este sentido, todo sujeto de la muestra responde a las tres variables: pertenece a alguno de los sexos, forma parte de uno de los cursos y se distribuye dentro de los rangos de edades aparecidos. Los resultados sitúan a la variable sexo como el único factor estadísticamente significativo respecto a las percepciones otorgadas sobre los valores. Entre los motivos a considerar para que no existan diferencias estadísticamente significativas en el resto de variables, encontramos como principal razón el que los hombres y mujeres se distribuyen de forma normalizada en las otras dos variables, es decir, se reparten entre los cursos académicos y rangos de edades que se contemplan. De esta manera, las diferencias existentes entre sexos no se trasponen a las otras variables, ya que los hombres y mujeres están repartidos homogéneamente en los distintos rangos de edad. Lo mismo ocurre con la variable curso académico, que no deja de ser una organización con carácter legislativo en función de factores biológicos (año de nacimiento) salvo las que se derivan de situaciones académicas, como repetir o adelantar curso, donde ambos sexos también se distribuyen de forma análoga. Por ello, ante muestras con características semejantes a la estudiada (corto rango de edad, misma etapa educativa y cursos consecutivos) la variable sexo se convierte en el principal factor respecto a las diferencias. No obstante, se puede siempre incluir o considerar otro tipo de variables que sí permitan generar agrupaciones en las que se puedan encontrar diferencias significativas en sus respuestas. Pasamos a comentar los resultados de las variables objeto de estudio, situando el foco principal de la discusión en la determinación de las diferencias significativas, quedando la discusión de los análisis descriptivos en función de las variables como un elemento complementario.

7.1.2.1. Sexo

Comenzando por el sexo, en Nuestra Señora del Águila se reflejan diferencias en las categorías de valores corporales, afectivos, morales, estéticos y sociales (en todos los casos, las mujeres han otorgado mayores puntuaciones que los hombres), mientras que no había diferencias significativas por sexos en el centro Juan Bosco. Estas diferencias son compartidas o rechazadas por otras investigaciones, pasando a detallar de forma concisa, en primer lugar, las categorías de nuestro estudio en los que se ha constatado significatividad.

Dentro de los valores corporales, González-Anleo (2017a) manifiesta que las mujeres dan mayor importancia en sus vidas a la salud, un ámbito relacionado directamente con varios valores de esta categoría. Sin embargo, en el aspecto deportivo, que también forma parte de esta categoría, las mujeres “manifiestan ser más sedentarias que los varones, pues el 43% de ellas no hace práctica deportiva alguna o únicamente de vez en cuando, frente a solo un 24% de los varones” (Benedicto, 2017, p.583). No obstante, las diferencias se trabajan a nivel de categoría, siendo factible que en ciertos valores las percepciones de los hombres sean superiores al de las mujeres y viceversa.

Para la categoría afectiva, la tesis de Quijano (2015) refleja que las mujeres tienen mejor percepción respecto a los valores afectivos que los hombres. Entre los factores por los que se da esta situación, encontramos que las mujeres dan mayor importancia en sus vidas a la familia o al cariño que los hombres (González-Anleo, 2017a; Palma, 2013).

En el ámbito moral, las mujeres tienen una consideración más positiva que los hombres respecto a esta dimensión, coincidiendo con los estudios de Angelucci *et al.* (2009), Comas (2003) y Quijano (2015). Valores como la paz, la igualdad, la verdad o ser justos son más importantes para ellas, como se refleja en las investigaciones de Bart y McQueen (2013) y Palma (2013).

Respecto a los valores estéticos, los estudios de Beltrán (2005) y Quijano (2015) obtienen mayores puntuaciones en esta dimensión para las mujeres que para los hombres. Entre los posibles motivos, Benedicto (2017) apunta a que las mujeres parecen decantarse más hacia actividades de corte cultural como el baile, la música o el teatro. Por su parte, López-Ruiz (2017b) refleja otro motivo al exponer que las mujeres jóvenes leen más que los hombres (el 37,6% de los hombres no ha leído un libro en el último año, mientras que en las mujeres representa el 25,45%), denotando así la mayor valoración del sexo femenino en torno a las cuestiones estéticas.

Por último, en la categoría de valores sociales, el sexo femenino presenta una mayor predisposición a las cuestiones prosociales que los hombres, un aspecto constatado en diferentes estudios (Calvo, González y Martorell, 2001; Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Inglés et al., 2008; Inglés et al., 2003).

El resto de categorías de valores no han reflejado diferencias significativas para la variable sexo en el centro de Nuestra Señora del Águila (situación que se ha producido en todas las categorías para la variable sexo dentro del centro Juan Bosco). En este sentido, existen estudios que reflejan la no existencia de diferencias en ciertas

dimensiones y otros que contradicen la situación de los resultados encontrados en nuestro estudio.

Si abordamos las semejanzas con nuestros resultados, el estudio de Benedicto (2017) no encontraba diferencias significativas entre sexos respecto al interés por la política, donde el 40,7% de hombres muestra mucho/bastante interés por el 34,5% de mujeres. Tampoco se hallan estas diferencias entre sexos en torno a la categoría religiosa, donde aspectos como la importancia de la religión (8,5% muy importante para hombres por un 10,5% para las mujeres) o el número de jóvenes ateos o católicos no practicantes (18,6% hombres ateos frente al 15,8% de mujeres; 36,2% de católicos no practicantes hombres por el 42,2% de mujeres) se distribuyen de forma semejante entre ambos sexos en diferentes investigaciones (Benedicto, 2017; González-Anleo, 2017c; Funes, 2008).

En cuanto a los estudios en los que sí se denotan diferencias significativas entre las respuestas dadas por sexo, encontramos evidencias para la categoría de valores intelectuales, donde la tesis de Penas (2008) refleja que las mujeres en la actualidad obtienen mejores calificaciones y valoran más todo lo relacionado con el ámbito educativo.

Pasamos a atender, de forma breve, el análisis descriptivo respecto a la variable sexo. Los valores afectivos fueron los percibidos como más agradables por el alumnado de ambos centros, seguidos de los morales e individuales. En el polo opuesto, las categorías de valores intelectuales y de participación política han ocupados los últimos puestos en ambos centros, intercambiando sus posiciones respecto a la peor considerada (participación política en Nuestra señora del Águila, intelectual en Juan Bosco).

Si ponemos el foco en los valores con las puntuaciones directas más altas, predomina la presencia de valores afectivos (felicidad, sentirse querido/a o integrantes del ámbito familiar) y morales (verdad, respeto o ayudar) siendo los vinculados a esta esfera ética más frecuentes en las mujeres. Junto a ellos, destaca en ambos centros para las mujeres el vestir a mi gusto y para los hombres la higiene y ducharse, valores pertenecientes a la categoría corporal. En relación con los percibidos como más desagradables, la cirugía estética ocupa el primer puesto, tanto para hombres como mujeres en ambos centros. El resto lo componen, principalmente, valores de la categoría intelectual y de participación política en ambos centros, sumando la categoría estética para uno y otro sexo en el centro Juan Bosco. Subrayar la percepción negativa de Facebook entre el sexo femenino en ambos centros, no ocurriendo así en los hombres.

7.1.2.2. Curso académico

Siguiendo por el curso académico, esta variable no ha reflejado diferencias significativas en el alumnado de los centros salesianos Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco. Como hemos comentado al principio, se trata de una variable que se genera a partir de una distribución legislativa del alumnado en función de la fecha de nacimiento, salvo los casos en los que se producen repeticiones o adelantos de cursos. Al ser dos cursos consecutivos y estar ambos sexos distribuidos de forma uniforme en los mismos, las puntuaciones registradas en cada categoría son semejantes entre el alumnado de 3ºESO y 4ºESO en ambos colegios, por lo que en función del objetivo específico 2, no existen diferencias significativas en los resultados del test al considerar el curso académico.

Se hace preciso abordar, de forma concisa, el análisis descriptivo respecto a la variable curso académico. La categoría de valores afectivos es la mejor percibida por el alumnado de ambos centros, junto con la moral y la individual. Por el contrario, los valores intelectuales y de participación política ocupan las últimas posiciones, intercambiando el último lugar en los respectivos centros (participación política en Nuestra Señora del Águila, intelectual en Juan Bosco).

Entre los valores mejor percibidos, son mayoritarios los pertenecientes a la categoría afectiva (sentirse querido/a, felicidad o integrantes del ámbito familiar), seguidos por los morales (dignidad, opinión personal, o sinceridad), con apariciones puntuales de valores corporales (vestir a mi gusto e higiene). Respecto a los peor considerados, la cirugía estética es el valor más desagradable para ambos cursos en los respectivos centros. Junto al mismo, presencia reiterativa de valores intelectuales y de participación política, destacando la consideración negativa de Facebook en el centro Juan Bosco.

7.1.2.3. Edad

Finalizamos con la variable edad, donde solo se han reflejado diferencias significativas en el alumnado de 14 y 16 años del centro Juan Bosco respecto a la categoría de valores corporales (siendo los de 16 años los que obtienen mayor puntuación), no encontrándose diferencias significativas para la variable edad en el centro Nuestra Señora del Águila.

Respecto a esta diferencia entre el grupo de 14 y 16 años en los valores corporales, la mayor importancia dada por el alumnado de 16 en los resultados es coincidente con los

estudios de Goñi, Ruiz de Azua y Liberal (2004), quienes reflejan que valores corporales como la apariencia física son más valorados por los grupos de mayor edad dentro de la etapa de educación secundaria, y de Fernández, Contreras, González y Abellán (2011), donde se evidencia una pérdida generalizada del autoconcepto físico en el inicio de la adolescencia (12-14 años) respecto a los de mayor edad.

Que no se hayan producido diferencias significativas entre los distintos grupos de edad en el resto de categorías en ambos centros, responde a que los rangos contemplados no son amplios, pues el alumnado formaba parte de 3ºESO y 4ºESO, por lo que en el momento de recogida de información, las edades oscilaban entre los que aún tenían 14 años pero se encontraba a las puertas de cumplir 15 años y los que habían cumplido los 17 años de manera reciente (en este caso, solo puede tratarse de repetidores de curso), por lo que el rango es ligeramente superior a los 2 años entre los mismos. En este sentido, como señalamos al principio, los hombres y mujeres entre los que sí se producían diferencias significativas, se distribuyen de forma normalizada en los diferentes grupos de edades, por lo que tienden a homogenizarse los resultados cuando consideramos los rangos de edad.

Finalizamos comentando, de forma escueta, el análisis descriptivo respecto a la variable edad. Las categorías de valores afectivos, morales e individuales han obtenido la mejor consideración para los diferentes grupos de edad en ambos centros. Por su parte, los valores intelectuales y de participación política han ocupado, habitualmente, las últimas posiciones, apareciendo los valores estéticos (para el grupo de 14 años en el centro Juan Bosco) y los religiosos (para los grupos de 16 y 17 años en el centro Nuestra Señora del Águila) también en estas consideraciones.

Entre los valores mejor puntuados, predominan los de las categorías afectiva (felicidad, sentirse querido/a, integrantes del ámbito familiar, amistad o enamorarse) y moral (sinceridad, igualdad o paz), incluyéndose en estas consideraciones valores de la categoría corporal (vestir a mi gusto o higiene) e instrumental (ordenador o móvil). Si nos centramos en los peor puntuados, la cirugía estética ha sido considerado mayoritariamente como el valor más desagradable, estado acompañado habitualmente por valores de la categoría intelectual, de participación política y estéticos, junto con apariciones de valores significativas entre los menos considerados como maquillarse, Facebook o libertad religiosa.

7.1.3. Relación entre valores afectivos y morales

Analizar la existencia de relación entre los valores de la categoría afectiva y moral se debe a la importancia que estos dos ámbitos tienen para el ser humano en su bienestar personal y social, ligados a la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1993). Todo lo concerniente a los sentimientos que se desprenden de la realidad afectiva son sustanciales en la construcción positiva de la personalidad y la identidad del sujeto, jugando un papel clave en el desarrollo de la inteligencia intrapersonal y en la estabilidad emocional del mismo. Por su parte, los valores morales se vinculan con los elementos que regulan la convivencia entre las personas, sustentando así el bienestar social del individuo y favoreciendo el desarrollo de la inteligencia interpersonal, lo que favorecerá una mejor relación con los demás a partir de estos principios que regulan las normas, conductas y comportamientos sociales. Y es que los valores afectivos y morales, como sostiene Quijano (2015), son pilares básicos en la sociedad actual.

Para comprobar si existía relación entre estas dos categorías, se llevó a cabo un modelo de regresión lineal. Situamos a los valores morales como la variable dependiente/respuesta, siendo los que se observarían, y a los valores afectivos como la variable independiente/predictora, determinando así cuánto aportan los valores afectivos para el conocimiento de los morales. Los resultados en ambos centros reflejaron una relación lineal positiva entre ambas categorías de valores. Esto significa que cuando el alumnado del centro Nuestra Señora del Águila o Juan Bosco puntúan alto en la categoría de valores afectivos, lo hacen también en la categoría de valores morales. Por el contrario, una consideración negativa de los valores afectivos conllevará igualmente esta misma percepción sobre los morales. Solo es preciso matizar que, dentro de los resultados, en el centro Nuestra Señora del Águila hay mayor porcentaje de explicación respecto a la relación entre las variables de valores afectivos y morales que en el centro Juan Bosco.

En este sentido, hay investigadores que han destacado el papel de una u otra categoría de valores para los jóvenes, junto con otros estudios en la que ambas categorías han estado representadas. Respecto a los valores afectivos, Penas (2008) reflejó en su tesis como la familia era uno de los factores principales para los/as jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de A Coruña. En cuanto a los valores morales, destaca el estudio de Cortés, Valdez, Vázquez y Hernández (2015), donde la responsabilidad, la honestidad y la justicia son los más valorados; Gómez (2012), quien refleja como el alumnado de la Universidad Autónoma de Santo Domingo considera fundamental la responsabilidad para un buen desarrollo de la conducta prosocial; y Vidal (2017), en la que la honestidad y la

justicia eran dos de los elementos más valorados por los/as adolescentes de Lorca y su comarca.

Entre los estudios que corroboran esta relación entre los valores identificados con los sentimientos y el entorno familiar, y los que se asocian con las normas, comportamientos o actitudes que influyen en las relaciones y convivencia en la esfera social, destacamos el de Angelucci et al., (2009), cuya muestra de estudiantes universitarios seleccionó los valores de equidad, tolerancia, justicia, respeto, amor y felicidad como los más importantes para su realidad; Herrera (2007), quien encontró que la amistad, la familia, la honradez, la justicia, la paz, la tolerancia y la honestidad ocupaban las primeras posiciones para los/as estudiantes adolescentes de un centro de educación secundaria en el extranjero; Palma (2013), exponiendo en su tesis que los componentes de la personalidad moral de los/as adolescentes mejor considerados eran la amistad, la familia, la libertad, la equidad y la paz; Tonon (2006) reflejó que para una muestra de estudiantes universitarios los valores elegidos en los primeros puestos son la equidad, la libertad, la familia, la justicia, la paz y la amistad; Comas (2003), Peterson y Seligman (2004) y Wolak y Finkelhor (1998), quienes establecieron al amor, la familia, la tolerancia, la paz y la amabilidad como los aspectos más destacados de las categorías afectiva y moral; González-Gijón y Soriano (2017), quien expone la relación existente entre la familia y las consideraciones morales para los/as jóvenes de Puerto Rico; y Quijano (2015), certificando también esta relación con los estudiantes de la universidad de Yucatán en México.

Como hemos visto, son múltiples las investigaciones con resultados que refrendan las jerarquías de valores de los/as adolescentes participantes, en las que los primeros puestos están ocupados por valores pertenecientes a las categorías afectivas y morales. Por tanto, queda evidenciado que, a partir de los resultados obtenidos y el amplio número de investigaciones sobre esta cuestión, los valores afectivos y morales son fundamentales para los/as jóvenes y siempre se sitúan entre sus prioridades axiológicas. Con ello, se denota el estrecho vínculo que se genera entre estos dos elementos tan significativos para la convivencia social y el desarrollo del ser humano.

7.1.4. El papel de los valores religiosos para el alumnado salesiano

Los diferentes valores que conforman la categoría religiosa han alcanzado grados de apoyo diferentes por parte del alumnado de los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco. No obstante, todos se han situado dentro de la consideración de agradable,

quedando unos más próximos a la concepción de muy agradable y otros a la de indiferencia. Esta consideración general de agradable para los valores religiosos es relevante, sobre todo si consideramos la tendencia actual de la juventud española respecto a lo religioso. En este sentido, la buena consideración de los valores religiosos contradice la tesis del Informe de la Juventud en España 2016 (Benedicto, 2017), donde el catolicismo había pasado a convertirse en una mera referencia cultural para los/as jóvenes, los cuales expresaban distanciamiento, indiferencia o escepticismo hacia la creencia religiosa. De todos modos, partimos de la evidencia de que el alumnado que ha conformado la muestra está estudiando en centros religiosos (católicos) pertenecientes a la orden salesiana, por lo que el carácter religioso del ideario y del modelo pedagógico influyen en las consideraciones de los mismos.

Ha existido consenso en ambos centros entre la mayoría de los valores mejor considerados (Dios, caridad, libertad religiosa, procesión, bautismo, espiritual, Jesucristo, creyente, misionero, cuaresma), con medias aritméticas por encima de la categoría de respuesta agradable. Por igual, también ha existido un alto grado de acuerdo entre los valores percibidos como agradables pero que se aproximan más a la consideración de indiferencia, los cuales se sitúan en los últimos puestos de las jerarquías de ambos centros. En este sentido, valores como místico, misa, monja y obispo aparecen entre las cinco últimas posiciones de ambos centros, seguidos de otras figuras eclesíásticas pertenecientes al ministerio de la iglesia. No obstante, pese a que las medias aritméticas sean más bajas, siguen recibiendo una consideración de agradable, coincidiendo con el estudio de Iribarren (2014), donde concluía que los/as adolescentes mantenían una apreciación positiva respecto a la Iglesia Católica.

Como se recogían en los resultados, fueron precisos tres factores para poder explicar el mayor porcentaje de las varianzas de los datos originales, alcanzando a explicar el 77,83% del conjunto en Nuestra Señora del Águila y el 74,59% en Juan Bosco. Cabe destacar la similitud en los valores que conforman los factores en ambos centros, con especial atención a dos dimensiones que han quedado separadas por las puntuaciones del alumnado de ambos centros: aspectos claves de la fe y ministerio de la iglesia. El tercer factor, en ambos casos, recopilaba una serie de valores de índole moral-ética, artística y otros valores que, a priori, se podrían haber clasificado en los dos componentes comentados. Sin embargo, en función de las percepciones del alumnado de cada centro, no han puntuado de forma tan significativa en ninguno de estos para que formaran parte

de los mismos. Pasamos a comentar, a continuación, los dos factores que hemos diferenciado por el significado de su contenido.

El primer factor, recoge los valores que definen los principios claves de la religión, incluyendo la figura de Dios y Jesucristo, la institución terrenal y muchos de los sacramentos. Debido a ello, denominamos a este primer componente religioso como aspectos claves de la fe, con valores más ligados a la visión personal de la creencia de cada sujeto. De esta dimensión forman parte los valores que obtenían la mejor consideración por parte del alumnado, tal y como hemos visto anteriormente, entre los que destacaremos los valores rezar, Dios y Jesucristo.

La oración es concebida como un medio para comunicarse con Dios, siendo percibida como agradable por el alumnado. Se trata de una práctica en la que existen dos posiciones diferenciadas: los que acuden a la oración con frecuencia o los que nunca o casi nunca hacen uso de la misma. En este caso, el estudio de Iribarren (2014) reflejó que el 42,6% de los encuestados solía rezar con frecuencia respecto al 33% que no lo hacía nunca o casi nunca. Si atendemos a los motivos que llevan a la oración, la tesis de García Alandete (2008) refleja que el 31,89% de los sujetos rezan de forma libre y un 42,11% lo hace para pedir ayuda, siendo habitual en los momentos de dificultad en sus vidas (70,89%). Como observamos, rezar se mantiene como una práctica recurrente en el campo social, siendo la oración una parte fundamental del modelo pedagógico-axiológico salesiano y una práctica habitual diaria (oración al inicio de la jornada), convirtiéndose en uno de los motivos de la buena valoración que recibe.

Respecto a la figura de Dios, se sitúa como el valor mejor percibido por el alumnado del centro Juan Bosco y el cuarto en el colegio Nuestra Señora del Águila. Esta buena consideración es comparable con los datos obtenidos por Iribarren (2014), donde el 48,8% de la muestra concedía entre muchísima y bastante importancia a Dios en sus vidas, siendo un 7,4% los que le daban alguna importancia y un 43,6% los que le daban poca o ninguna importancia. El hecho de que la muestra esté conformada por jóvenes pertenecientes a un centro religioso puede ser un factor que influya a la hora de otorgar una mejor consideración a Dios. Esta idea va unida a los datos del estudio de González-Anleo (2017c), donde se recoge el porcentaje de jóvenes españoles católicos que creen en Dios, en los que podemos encontrar que el 100% de los católicos practicantes mantiene esta creencia, disminuyendo al 87,9% entre los católicos no muy practicantes y al 77,7% para los católicos no practicantes. Relacionado con Dios, la figura de Jesucristo también se sitúa entre lo más valorado por el alumnado de ambos centros. Estamos ante uno de

los dogmas de la fe católica, donde Jesucristo representa al Hijo de Dios hecho hombre, por lo que las buenas percepciones sobre Dios guardan relación directa con las obtenidas por Jesucristo. Respecto a la relación entre estas dos divinidades, en los datos del estudio de Gacía Alandete (2008) se refleja que el 52,63% de los encuestados cree en la existencia de Dios y que se ha manifestado en la persona de Jesucristo, siendo 39,94% los que lo consideran nuestro Padre bondadoso que nos cuida y ama, coincidiendo estos datos y opiniones con los resultados hallados en nuestro trabajo.

El segundo factor está compuesto por aspectos ligados al ejercicio del ministerio de la iglesia, el sacramento de la Misa y el concepto de místico, con un enfoque más de espiritualidad y santidad. Por ello, denominamos a este componente religioso como ministerio de la iglesia, donde se incluyen valores relacionados con la estructura social y jerárquica de dicha institución principalmente. Esta dimensión engloba a los valores con peor consideración por parte de los estudiantes de los centros salesianos de Alcalá de Guadaíra y Morón de la Frontera.

Estas bajas puntuaciones pueden relacionarse con el aumento de una visión religiosa en la que no se precisa de la intercesión de la iglesia para creer en Dios. En este sentido, son varios los estudios que aportan datos sobre esta realidad. García (2008) sitúa en el 47,99% a los/as jóvenes que sostienen este pensamiento; Valls (2010) eleva este porcentaje hasta el 53%; Iribarren (2014) aumenta al 63,6% los/as jóvenes que pueden creer en Dios sin la participación de la iglesia; y González-Anleo (2017c), discerniendo entre niveles de catolicismo auto percibidos, sitúa en el 76,7% a los/as jóvenes muy buenos católicos y católicos practicantes que no precisan de la iglesia para creer en Dios, subiendo al 76,9% entre los católicos no muy practicantes y bajando al 75,5% para los católicos no practicantes. Estos datos pueden ser una explicación del motivo por el cual el alumnado de los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco otorgan mejor consideración a los valores ligados a la fe que a los vinculados al ministerio de la iglesia. Y es que la visión religiosa de la juventud, siguiendo a Romero (2010), se aproxima al terreno personal y subjetivo, alejándose de la iglesia institución y de los representantes de la misma, lo cual les lleva a aceptar/rechazar normas y directrices eclesiales en función del ajuste de las mismas a sus intereses/necesidades. Esta situación queda patente en el estudio de González-Anleo (2017c), donde el 73,8% de los/as adolescentes católicos practicantes estaban de acuerdo con las directrices dadas por la jerarquía eclesiástica, siendo llamativo como entre los católicos no muy practicantes y los católicos no practicantes (ambos representan el 32,1% de la población juvenil) esta percepción

descienda al 43,4% y al 25,8% respectivamente, estando la mayoría de los/as jóvenes católicos no practicantes en desacuerdo con dichas directrices. Se percibe así, una baja o escasa confianza en la institución eclesial, opinión que comparten el 74,9% de los/as jóvenes españoles (González-Anleo, 2017a). No obstante, esta situación no conlleva la ruptura o separación con la iglesia, como la propia Iribarren (2014) refleja al subrayar que el 46,8% de los sujetos entrevistados están de acuerdo en ser y seguir siendo miembros de la misma. Todos estos estudios nos confirman que estamos ante una visión postmodernista de la religión que adapta la creencia a las necesidades personales de los sujetos, donde se mantiene la fe pero se cuestiona lo terrenal, sobre todo lo relacionado con las normas y personas encargadas de aplicarlas.

Por consiguiente, dentro de una consideración global de agradable, el alumnado de los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco coinciden en percibir mejor a los valores religiosos ligados a una visión personal de la fe que a los valores relacionados con la estructura social y jerárquica de la iglesia.

7.1.5. El modelo pedagógico-axiológico salesiano y su influencia en la elección de valores

Para introducirnos de forma explícita en el modelo pedagógico-axiológico salesiano, con el fin de poder analizar las percepciones de los valores atendiendo a las características de este, es preciso retomar el proceso de equivalencia realizado entre el instrumento de recogida de información (Test de Valores Adaptado) y la propuesta educativa salesiana (capítulo 4). Don Bosco concibe un modelo sustentado en la educación y la religión, dos elementos con una relación simbiótica que se dotan de sentido mutuamente y que permiten desarrollar un proceso formativo holístico con carácter religioso. En este sentido, como defendía Baeza (2013), se pretende educar evangelizando (tomando los fundamentos del cristianismo como elementos bases en el proceso de enseñanza-aprendizaje) y evangelizar a través de la educación (utilizar la formación y la adquisición de conocimiento como medio para dar a conocer el mensaje de Jesucristo), concibiéndose como un proyecto educativo fruto de la Divina Providencia (Núñez, 2013). Estaríamos, por tanto, ante una apuesta educativa integral que tiene como base la visión cristiana de la persona, la vida y el mundo (Cattáneo, 2007).

Fruto del binomio educación-religión, surge la premisa salesiana que define el fin al que deben dirigirse todas las acciones: formar buenos ciudadanos y honrados cristianos. De este modo, se concibe a la educación como el proceso que permite formar personas

íntegras y buenas como ciudadanas y como cristianas (Cavaglià, 2013). Para lograr este propósito, el modelo educativo bosquiano se asienta sobre una serie de pilares que permiten la consecución de estos fines. Se definen tres ejes en torno a los cuales desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje: razón, religión y amor (Braido, 2001). No obstante, la fórmula buenos ciudadanos y honrados cristianos precisa reforzar estos componentes para garantizar su consecución: por un lado, se incluirá la moral, donde se engloban los valores que favorecen una convivencia enriquecedora y son garante para desarrollar la humanidad de las personas; por otro lado, se precisa atender al componente identitario, ya que será la forma en que se interiorice y se aplique a la realidad las diferentes experiencias, normas, valores, actitudes y comportamientos enseñados a las personas, las que demostrarán con hechos reales su asimilación e implementación. Por tanto, los pilares del modelo pedagógico-axiológico salesiano se fundamentarán en el conocimiento y la reflexión, en las relaciones afectivas positivas, en la creencia en Dios, en la bondad e integridad a la hora de actuar, y en la interiorización de todos estos aspectos en el ámbito personal para una aplicación positiva de los mismos. Pilares que han sido asemejados a las categorías de valores que conformaban el test de nuestro estudio, logrando equivalencias (razón=intelectual; amor=afectivo; identidad=individual; moral=moral; religión=religión) que permitan interpretar la consideración que el alumnado de los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco han concedido a cada uno de los mismos. Junto con ello, también fue preciso que los principales valores contemplados en el modelo educativo salesiano (expuestos en el capítulo 4), obtuvieran su equivalencia con los valores del test, para así poder profundizar en cuáles han sido las percepciones y consideraciones sobre dichos valores por parte del alumnado que ha participado en el estudio. Comenzamos con el análisis en torno a la premisa y fin salesiano de formar buenos ciudadanos y honrados cristianos.

En una propuesta formativa como la salesiana, en la que Don Bosco concebía que la educación era cosa del corazón y el amor era el motor de la misma, cobra sentido que los valores afectivos sean los mejor considerados por el alumnado de los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco, coincidiendo así con el análisis del papel del amor dentro del modelo pedagógico salesiano realizado por Albuquerque (2013) y López (2015). Tras ello, han sido los valores de la categoría moral e individual los que han obtenido mejores puntuaciones, entrando dentro de la consideración de muy agradable. Pese a que han sido dos categorías que hemos incorporado para completar la propuesta de valores que permiten formar a buenos ciudadanos y honrados cristianos (en la propuesta original

de Don Bosco se considera solo como pilares la razón, la religión y el amor), se evidencia la importancia que tiene para el alumnado los valores que permiten una convivencia enriquecedora y favorecen la construcción identitaria.

Por su parte la religión, punto de partida para abordar el proceso educativo, ocupa la penúltima posición con una consideración de agradable. Pese a que, por la concepción del modelo, debería situarse en las primeras posiciones y con una consideración más alta, no deja de obtener buenos resultados si tenemos en cuenta la época histórica y el lugar que la fe y las creencias ocupan en el contexto sociocultural actual español para la adolescencia y la propia sociedad, donde solo el 3,8% de los/as jóvenes españoles piensa que en la iglesia se habla de cosas importantes para la vida (López-Ruiz, 2017a).

En la última posición y con una consideración de agradable, aunque próxima a la indiferencia, encontramos para el alumnado de ambos centros el pilar de la razón. El desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, aprender y estudiar se convierten en fundamentos básicos para la evolución humana y la mejora de la sociedad. Sin embargo, como hemos visto a lo largo de la investigación, todo lo relacionado con la obligación escolar recibe peor valoración. De esta manera, otro de los pilares originales de Don Bosco, recibe una percepción menos positiva de lo esperado pese a la importancia de su papel en el modelo pedagógico salesiano.

Resulta interesante matizar que a la hora de responder respecto a las percepciones sobre los valores que conformaban estas cinco categorías (las establecidas como pilares fundamentales del modelo pedagógico salesiano), el alumnado de Nuestra Señora del Águila ha otorgado unas consideraciones semejantes a los valores de la categoría moral e individual. Por su parte, los estudiantes de Juan Bosco han hecho lo mismo con las percepciones dadas a los valores de las categorías moral, intelectual y afectiva. Este hecho corrobora la proximidad entre las puntuaciones obtenidas por dichas categorías en estos centros, dándole una consideración semejante al conjunto de valores que conforman las respectivas categorías.

Partiendo de este hecho, la posibilidad de definir unos modelos/patrones de estudiantes en función de sus percepciones respecto a los valores que forman los pilares fundamentales del modelo educativo salesiano, nos permite identificar prototipos de estudiantes en función de sus puntuaciones. El conocimiento de estos prototipos permitirá desarrollar todo tipo de acciones didácticas en función de la información que los mismos nos reportan. Destacar que las categorías de valores afectivos, morales, individuales e intelectuales se ven modificadas en ambos perfiles, pero las variaciones que se producen

no son tan amplias y significativas. Por el contrario, la categoría de valores religiosos se convierte en el elemento que fundamenta la existencia de dos prototipos diferenciados, obteniendo un alumnado que bien siente indiferencia hacia la religión o bien la considera como muy agradable, siendo significativo la presencia de este perfil tan diferenciado dentro de centros católicos. Si estuviéramos en centros con carácter aconfesional, esta posición antagónica resultaría más lógica, pero esta oposición entre perfiles dentro de centros con un ideario católico, cuya elección es voluntaria y libre por parte de las familias, no es tan habitual.

Tras el análisis de los pilares salesianos, se hizo preciso conocer de forma pormenorizada cuáles eran las valoraciones que el alumnado otorgaba al conjunto de valores que compone el ideario axiológico del modelo educativo de Don Bosco. Hay que matizar que la propuesta salesiana tiene un carácter vivencial, de manera que su capacidad de adaptación le permite reinventarse (Izcue, 2013) para estar abierta a los nuevos retos e intereses que puede demandar la juventud, tomando siempre los pilares del modelo pedagógico-axiológico salesiano como punto de partida. Esto indica que cada época, contexto y realidad influirá en las percepciones y valoraciones que el alumnado salesiano pueda hacer sobre los valores que definen su modelo, lo cual es lógico y propio para una propuesta con un carácter dinámico y flexible.

Destacar como el alumnado del centro de Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco han coincidido en las consideraciones de los tres primeros valores (felicidad, familia y amistad) y los tres últimos (misa, teatro y estudiar), dentro de la jerarquía axiológica salesiana: Este hecho refleja que comparten percepciones respecto a los valores que conforman el modelo educativo que se desarrolla en sus centros educativos. Por lo demás, los valores vinculados a las categorías afectiva y moral han ocupado mayoritariamente las primeras posiciones, mientras que los religiosos e intelectuales se han situado por lo general en la parte final de la jerarquía axiológica salesiana. Iniciamos el análisis por los situados en las primeras posiciones.

La alegría, cuya equivalencia ha sido la felicidad en el Test de Valores Adaptado, es una de las premisas fundamentales en los procesos formativos salesianos. Aprender de forma lúdica, impregnando de alegría las relaciones, actitudes y procesos, inciden en un estado emocional de felicidad, evitando cualquier reacción de hostilidad hacia las cosas y personas (Russell, 2003). Esta forma de percibir la alegría se ha materializado en una consideración de muy agradable, permitiéndole obtener la primera posición en la jerarquía de valores salesianos para los estudiantes de ambos centros. Esta forma de

valorar la alegría (felicidad) en el contexto salesiano, coincide con la idea de Albuquerque (2013) y Turriago (2014), lo que denota que la apuesta por enseñar desde la positividad influye en cómo se siente el alumnado anímicamente y su visión sobre dicho valor. Otro aspecto a subrayar son los factores que pueden favorecer la presencia de la alegría y el estado de felicidad. Es significativo que los dos valores que siguen a la felicidad sean la familia y la amistad, dos pilares básicos en el desarrollo afectivo y que suelen ser elementos asociados a la propia satisfacción personal. En este sentido, el que la felicidad, la familia y la amistad ocupen las primeras posiciones dentro de la jerarquía axiológica salesiana coincide con el estudio de Nava y Ureña (2017), donde los/as adolescentes sitúan como cimientos de la felicidad el tener familia y amigos, convirtiéndose en bienes deseables por el amor que reportan y por las experiencias privilegiadas que se pueden vivir junto a ellos. Igual sucede con la investigación de Martí-Vilar y Palma (2010), quienes obtuvieron como valores principales, con una muestra de 114 sujetos, el tener felicidad, verdadera amistad, seguridad familiar y libertad.

En lo que respecta a la familia, esta se convierte en pilar fundamental para el proceso educativo desde la perspectiva salesiana. Partiendo de una cooperación basada en la equidad, la familia y la escuela se complementan y retroalimentan positivamente en todo lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto educativo salesiano, el valor de la familia es promovido por su papel social desde la propia institución educativa (Gálarraga, 2014), de ahí que sea considerado como muy agradable y ocupe la segunda posición en la jerarquía de valores del alumnado. Esta misma percepción es compartida por la juventud en la esfera social, tal y como demuestran diferentes estudios (Orizo y Elzo, 2000; Penas, 2008), cuyos resultados reflejan que la familia es la institución social más valorada por los/as jóvenes por encima de otros aspectos como la amistad, el trabajo, el ocio, la religión o la política.

Al referirnos a la amistad, debemos considerar que las relaciones personales, sustentadas en el amor, el afecto y la emoción, son claves para el desarrollo holístico del discente. Don Bosco era consciente de la importancia de tener buenas interacciones sociales, promoviendo el valor de la amistad para unir a las personas en pos de un bien común social. Ese cuidado y promoción de la amistad (se trata de un factor clave en la etapa adolescente, debido al papel que juega el grupo de pares en la construcción y reconstrucción de la identidad personal del sujeto), genera que este valor ocupe la tercera posición para el alumnado de los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco, obteniendo la consideración de muy agradable. Estos resultados van en línea con la tesis

de Albuquerque (2013) sobre la propuesta bosquiana de la amistad, donde es interesante remarcar la advertencia que se realizaba en torno a la cuidadosa selección que había que realizar de las amistades, evitando relaciones que tuvieran comportamientos o actitudes contrarias a los principios salesianos. Esta misma idea de amistad se refleja en los resultados de Vidal (2017), en el que se subraya la importancia que los/as adolescentes otorgan a la obtención de amigos confiables; y en los de Martí y Palma (2010), donde el hecho de tener verdaderas amistades se convierte en una de las cuatro prioridades de los/as adolescentes.

Si pasamos a las posiciones intermedias de la jerarquía axiológica salesiana, conformada por valores que han sido percibidos como agradables, encontramos interpretaciones interesantes en torno al trabajo, la solidaridad, el papel de la religión y el esfuerzo/crecimiento personal.

En cuanto al trabajo, la formación integral por la que apostaba Don Bosco tenía como uno de sus fines principales el aprender un oficio. Como necesidad fundamental en los primeros tiempos del movimiento educativo bosquiano, donde eran muchos los discentes que precisaban de una formación para ganarse la vida, el valor del trabajo se interiorizó en la escuela salesiana, dando lugar a la creación de escuelas profesionales (Núñez, 2013; Prellezo, 2013). Esta tradición se ha perpetuado hasta nuestros días (Don Bosco es patrón de la formación profesional en España), por lo que la aplicación de los conocimientos a la realidad para poder desempeñar un oficio/empleo siguen vigentes en el espíritu y la forma de educar salesianos. En este sentido, los resultados muestran como el alumnado de ambos centros consideran como agradable un valor que forma parte de la esencia de este modelo pedagógico, aspecto que coincide con los resultados de González-Anleo (2017a), donde el 95,6% de los/as jóvenes españoles consideran al trabajo como muy importantes en sus vidas.

Otra de las consignas que la propuesta de Don Bosco consideraba relevante para la formación integral del educando como buen ciudadano y honrado cristiano, era el desarrollo de una conciencia vocacional y de servicio hacia la humanidad. Para el modelo salesiano, cada persona y sus acciones son importantes para la construcción de un contexto social mejor en el que las necesidades básicas puedan ser cubiertas de modo satisfactorio. En este sentido, hay que destacar que el análisis de los valores del test vinculado a entidades que ayudan a los más necesitados (Cáritas, Cruz Roja, Manos Unidas o Médicos sin fronteras), han recibido la consideración de agradable. Esta percepción positiva del listado de ONG cumple el principio de solidaridad salesiano

recogido por Arenal (2009) y Graciliano (2013). De todos modos, es preciso indicar que esta percepción positiva no tiene por qué ir asociada a comportamientos o acciones en favor de los más necesitados, pudiendo tener una buena consideración teórica de solidaridad, pero no una aplicación práctica de la misma. Este supuesto (no explorado ni abordado respecto a la muestra objeto de estudio), se relaciona con las consideraciones otorgadas a los valores de multiculturalidad e inclusión social. En este sentido, pese a ser percibidos como agradables, es significativo que dos valores que promueven la igualdad social y establecen un compromiso solidario con las personas necesitadas ocupen posiciones entre los últimos 15 valores de la jerarquía. En el contexto multicultural actual, en el que se originan situaciones de marginación y exclusión social por factores sociales y económicos, el desafío salesiano de formar para la solidaridad (Baeza, 2013) no se encuentra totalmente interiorizado en las consideraciones del alumnado, tal y como denotan los resultados. Una realidad que se asemeja a los datos de la juventud española, existiendo un bajo compromiso social por los/as adolescentes respecto a la participación activa en ONG, con un 78% que nunca ha tenido nada que ver con el voluntariado (Vidal, 2017), un 58,4% que nunca se ha planteado serlo (Elzo, 2002) y solo un 4,2% que han pertenecido a asociaciones benéfica-sociales de ayuda a los demás (González-Anleo (2017b).

Respecto a los valores religiosos, es relevante que sea la figura de Dios y Jesucristo los valores que primero se registran y que obtienen mayor nivel de agrado, coincidiendo con los principios salesianos recogidos en la carta de identidad de la escuela salesiana en Europa (Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 2008). Sin embargo, el resto de los valores religiosos se han situado en el tercio final de la jerarquía, una consecuencia lógica en función de los resultados obtenidos por la categoría de valores religiosos dentro de los pilares del modelo salesiano (ocupa la penúltima posición).

Por último, destacar los resultados de los valores del esfuerzo y crecimiento personal, situándose entre la consideración de muy agradable (centro Nuestra Señora del Águila) y agradable (centro Juan Bosco). Se trata de dos aspectos identitarios promovidos y reforzados en la propuesta salesiana, donde Don Bosco animaba a no rehuir del trabajo duro, a comprometerse con las tareas y a afrontarlas con una actitud positiva, como recogen las tesis de Cian (2004) y Giraudó (2012). En este sentido, el ámbito académico y todas las acciones relacionadas con el pilar de la razón (estudiar, aprender, pensar, reflexionar o saber) se convierten en las bases del proceso de enseñanza-aprendizaje con el cual el educando debe comprometerse. Sin embargo, observando las puntuaciones, esta

buena valoración respecto al esfuerzo y crecimiento personal no guarda relación con la percepción de los valores intelectuales, los cuales ocupan las últimas posiciones de la jerarquía, ni con estudios como el de López-Ruiz (2017b), donde solo el 14,9% de los/as jóvenes se considera trabajadores y comprometidos con sus responsabilidades.

Por último, nos centramos en los valores salesianos que han sido percibidos como menos agradables, comenzando por la misa. Estamos ante un sacramento y uno de los actos más importantes en los ámbitos de creencia y fe, en cuya celebración se conmemora la muerte y resurrección de Jesucristo para el perdón de los pecados de aquellos que forman parte de la comunidad cristiana y comparten dicho credo. Don Bosco, partiendo de su concepción religiosa del proceso educativo, promovía los dogmas y mandamientos cristianos y consideraba la devoción eucarística como un principio fundamental para la salvación de las personas (Alburquerque, 2013). Sin embargo, este deseo de Don Bosco no coincide con las consideraciones del alumnado que, pese a percibirlo como agradable, lo sitúan en las últimas posiciones de la jerarquía, quedando cercano a la indiferencia. Partiendo de los datos de González-Anleo (2017c) donde se recoge que el 78,1% de los/as jóvenes españoles no asiste nunca o prácticamente nunca a la iglesia, esta percepción cercana a la indiferencia del valor de la misma coincide con la tesis de Iribarren (2014), donde el 50,25% de la juventud estudiada manifiesta no asistir nunca u ocasionalmente a misa, el 13,8% participa una vez al mes y el 21% va una vez o más por semana, denotando así mayoritariamente indiferencia respecto a la participación en este sacramento. Entre los principales motivos para esta situación, Penas (2008) señala la falta de un mensaje relevante y conectado con la juventud. De este modo, se considera a la iglesia como uno de los últimos lugares en los que se dicen cosas importantes para la vida, por detrás de la familia, las amistades, los medios de comunicación o la escuela.

Siguiendo con los valores peor considerados, es significativo que el teatro, una herramienta educativa que rompe con el modelo tradicional y que permite al alumnado experimentar en el campo identitario y aprender de una forma más lúdica, ocupe la penúltima posición en la jerarquía y una consideración cercana a la indiferencia. Esta percepción por parte del alumnado de los centros objeto de estudio contradice la visión del teatro en el modelo salesiano de Arenal (2009) y López (2015), donde adquiriría un papel fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje bosquiano.

Cierra este apartado el valor de estudiar. Se trata del único valor del listado con consideración de indiferencia, alcanzando inclusive valor negativo para el alumnado del centro Nuestra Señora del Águila. Esta percepción no coincide con la importancia que

estudiar tenía en el modelo educativo de Don Bosco (Baeza, 2013), ya que le permite desarrollar la razón, fomentar el espíritu crítico para mejor en el ámbito ciudadano y poder aprender un oficio con el que ganarse la vida. No se puede entender el proceso educativo para ningún modelo pedagógico sin el consiguiente desarrollo cognitivo, la adquisición de competencias y valores o el aprendizaje de contenidos. Pese a ello, el alumnado adolescente lo percibe como indiferente, interpretando esta postura como rechazo hacia la obligación escolar en una fase de rebeldía característica de la etapa evolutiva en la que se encuentran.

7.2. Conclusiones

El estudio realizado en esta tesis sobre la percepción del alumnado de los centros salesianos Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco sobre sus valores, lo consideramos de gran importancia al ser un ejemplo de elecciones axiológicas en una etapa clave como la adolescencia, pudiendo encontrar semejanzas en este ámbito, con los/as jóvenes del territorio español. Con este trabajo hemos intentado contribuir a ampliar el conocimiento existente sobre una temática tan relevante como es el desarrollo identitario de nuestros menores, ya que la adolescencia, como hemos expuesto al inicio de esta tesis, es un momento clave en la vida de las personas. Esta etapa afecta a todas las esferas de la misma, pues en ella se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales (Organización Mundial de la Salud, 2018). Se trata de un periodo en el que las personas deben no solo asumir los cambios vertiginosos y rápidos que les acontecen, sino que también tienen que adaptarse al entorno cambiante que les rodea. Por otra parte, es en la adolescencia cuando se inicia la construcción de la escala de valores que definirá las acciones y comportamiento del/de la adolescente y, consecuentemente, las del futuro adulto o adulta. Además, durante esta etapa evolutiva se da lugar el proceso de introspección reflexivo en el que las personas se plantean quiénes son y quiénes quieren ser, por lo que estamos ante sujetos altamente influenciables.

Por consiguiente, la escala de valores se construye y reconstruye a partir de las experiencias y el contexto en el que nos encontramos, ya que las personas constantemente generamos ideas que nos permiten comprender y dar sentido a la realidad que nos rodea día a día. Este hecho nos posibilita aprender y dotar de relevancia todo aquello que hace que la vida sea más positiva y agradable, permitiéndonos a la vez rechazar aquellas acciones o decisiones que consideramos que pueden tener una consecuencia negativa en nuestras vivencias o en las de las personas que nos importan. Por tanto, los valores se convierten en las ideas que guían y orientan la vida de cada una de las personas que conforman la sociedad (Schwartz et al., 2001; Speltini, Passini y Morselli, 2010). Esta construcción y (re)construcción de la escala de valores que tiene lugar en la adolescencia, durante el proceso de conformación de la identidad, es lo que hace a la persona única e irrepetible, ya que esta se transforma al tener que adaptarse y evolucionar en la realidad del contexto sociocultural en el que está inmerso. En este sentido, según Merino (2002), el ser humano siempre está en constante evolución-aprendizaje y necesita dotar de significado los acontecimientos que subyacen en su realidad más cotidiana. Así, la identidad se construye a partir de las experiencias que las personas viven, estando

marcadas por la toma de decisiones que se acontecen en los diferentes escenarios dónde el individuo está inmerso. Es por esto, que en este punto cobran gran relevancia aquellos agentes y entornos en los que el/la adolescente interactúa de forma significativa para su desarrollo integral y holístico, como son la familia, la escuela, el grupo de pares o los medios de comunicación.

Estos escenarios son denominados agentes coeducadores (Flammer y Alsaker, 2005), pues generan contextos donde los/as menores cotidianamente ponen en prácticas y construyen respuestas a partir de la escala de valores que están conformando. Cada uno de ellos crean situaciones en las que los/as adolescentes adquieren aprendizajes esenciales para su vida. Por esta razón, es de vital importancia que exista una armonía entre la transmisión de mensajes de dichos agentes, siendo necesario que se dé un trabajo cooperativo entre los mismos. Esto influirá positivamente tanto en el bienestar personal y social como en el desarrollo equilibrado y positivo del/de la adolescente. Realizando un breve recorrido por la labor educadora de cada agente, podemos destacar en primera instancia, el papel de la familia como lugar idóneo para la socialización primaria, al constituir un entorno donde el/la niño/a es valorado/a y reconocido por lo que es y sin ser juzgado, siendo este hecho vital para un desarrollo identitario positivo (Van Petergem, Beyers, Brenning y Vansteenkiste, 2013). En segundo lugar, las características propias de la adolescencia, conllevan que el grupo de iguales constituya un soporte emocional (Arnett, 2008) que adquiere protagonismo en el desarrollo social y afectivo de los/as jóvenes (Zeifman y Hazan, 2008), pudiendo conllevar la adopción de nuevas conductas o reforzar las ya existentes en función del impacto y la importancia que estos jueguen en su realidad. En tercer lugar, los medios de comunicación aumentan su relevancia al estar presente en la cotidianidad de la persona, jugando también un papel decisivo en la conformación identitaria al convertirse en un escaparate de experiencias y modelos ideales para los/as adolescentes (Cabero, Llorente y Marín, 2010; Franco y Martínez, 2010). Por último, destacar el ámbito escolar, siendo uno de los emplazamientos donde más tiempo pasan durante esta etapa los/as adolescentes, y convirtiéndose en un agente influyente y clave en el proceso axiológico de la persona, tal como hemos argumentado en esta investigación.

Centrándonos en la institución escolar como agente socializador, es preciso tener en cuenta los múltiples aspectos que definen y dan sentido a la misma, destacando entre ellos el modelo pedagógico de cada centro. Esta propuesta de normas, valores, comportamientos y actitudes, describe el ideario del centro educativo y se convierte en el

elemento sobre el cual focalizamos un aspecto fundamental de nuestro estudio. Esta relevancia radica en que el modelo recoge la definición de los valores y las acciones que guían la práctica educativa-axiológica del centro, la cual impacta, entre otras realidades, en el proceso de conformación identitaria de los y las adolescentes. Partiendo de esta premisa, será el modelo pedagógico-axiológico salesiano propuesto por Don Bosco el que se analice en esta investigación. Se trata de una propuesta constituida en torno a potenciar la convivencia pacífica, el amor y la fe, transmitiendo para ello valores de corte positivo que mejoren no sólo la realidad del/de la adolescente, sino que promueva también una sociedad mejor. Nuestra propuesta teórica partía de la idea de que el modelo educativo-axiológico influye en la construcción identitaria de los/as adolescentes, algo que hemos trabajado en los diferentes objetivos y hemos obtenido resultados que nos permiten corroborar ese planteamiento inicial.

Una vez presentadas las principales conclusiones del marco teórico, pasamos a abordar el grado de cumplimiento de cada uno de los objetivos que planteamos para esta investigación. Partiendo del enfoque metodológico del estudio de casos, el cual nos ha permitido conocer de forma pormenorizada la percepción del alumnado de los centros salesianos Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco sobre sus valores, y desde una epistemología constructivista, los resultados alcanzados en este trabajo pretenden ser un elemento de análisis y debate para la comprensión del fenómeno objeto de estudio. De este modo, la realidad axiológica en los/as adolescentes ha sido estudiada considerando aspectos concretos (aparte de la propia idiosincrasia de los valores y las características cognitivas, sociales y físico-biológicas de la juventud), como es el papel de la escuela como agente social y la elección de un modelo pedagógico-axiológico concreto para el desarrollo del proceso educativo, optando por la propuesta salesiana en nuestro caso.

Comenzamos tomando en consideración el objetivo general que perseguía esta tesis doctoral, que era analizar la percepción que los/as estudiantes de los centros salesianos “Nuestra Señora del Águila (Alcalá de Guadaira)” y “Juan Bosco (Morón de la Frontera)” tienen de sus valores. Nos situamos ante un proceso de introspección y reflexión personal, donde cada discente debe cuestionarse la consideración que le merecen un conjunto de valores que respondan a diferentes dimensiones del ser humano en su interacción con la realidad sociocultural. En una época postmodernista caracterizada por un contexto líquido (Bauman, 2007), donde el bienestar personal prima sobre el social y el relativismo respecto a los principios que han constituido la sociedad occidental, en el mundo de los valores reina una autonomía liberal (Esteban, 2018) en la que cada persona

toma sus decisiones acordes a sus deseos, sin tener en cuenta el bien comunitario. Esto provoca una inestabilidad respecto al establecimiento y desarrollo de normas, actitudes, conductas, valores y comportamientos, donde la visión subjetiva de la persona es enarbolada ante la percepción objetiva social. En este contexto, las elecciones axiológicas de los/as jóvenes se verán influenciadas por múltiples agentes y circunstancias, siendo la relevancia de los mismos considerada en función de aquello que mejor se ajuste a sus intereses y prioridades. La escuela, como agente socializador clave durante las principales etapas de desarrollo cognitivo y evolutivo, plantea propuestas acordes a los principios de la moral comunitaria, con el fin de enriquecer y facilitar una convivencia pacífica, tolerante y respetuosa entre los seres humanos. El modelo educativo se convierte en la hoja de ruta pedagógica-axiológica de las instituciones escolares, donde se fijan los criterios y principios ético-morales que regulan las normas, valores o actitudes que determinarán el clima y la cultura escolar de dicho centro educativo. En este sentido, la propuesta salesiana apuesta por una formación integral y holística del educando desde una óptica religiosa, donde la premisa fundamental se cierne en torno a la formación de buenos ciudadanos y honrados cristianos. Como observamos, se trata de una apuesta educativa por la moral comunitaria mediada por el componente religioso con que Don Bosco impregnó la misma. El análisis sobre las percepciones del alumnado respecto a sus valores, se ha materializado en los diferentes objetivos específicos que han conformado nuestro estudio, lo que nos ha permitido conocer en qué grado las valoraciones se acercaban a los postulados bosquianos, teniendo siempre en consideración que se trata de un modelo dinámico, flexible al cambio y con capacidad de adaptación al contexto sociocultural actual.

El primer objetivo específico se centraba en analizar las puntuaciones otorgadas a las diferentes categorías axiológicas y valores por los/as estudiantes. Partiendo del modelo axiológico de educación integral (MAEI) de Gervilla (2000a, 2000b, 2004, 2008), el Test de Valores Adaptado profundizaba en diferentes esferas de la vida de la persona a partir de los valores que se asociaban a cada una de las mismas. Así, considerando al ser humano como animal de inteligencia emocional, como ser singular y libre en sus decisiones, y como ser social abierto a las interacciones y relaciones con su realidad, podremos ver cuáles son las categorías de valores a las que conceden mayor relevancia en su vida, definiendo una jerarquía axiológica que se asemeje al orden establecido en su propia escala de valores personal. Fruto de este análisis, hemos observado las semejanzas y diferencias en las jerarquías del alumnado de los centros salesianos de Nuestra Señora

del Águila y Juan Bosco. Destacar como los valores afectivos, relacionados con el factor emocional del sujeto, se han convertido en los mejor considerados en ambos centros. Estamos ante un componente esencial para el bienestar personal (Sánchez-Álvarez, Fernández-Berrocal y Extremera, 2016), ligado a la inteligencia intrapersonal (Gardner, 1993), que nos permite desarrollarnos en un contexto protector (Fernández, 2009), siendo lógico que se prime el componente personal en primer lugar por su importancia para la evolución del sujeto, junto al papel que la realidad postmodernista actual ha dado al factor subjetivo del individuo. Esto se traduce también en que los valores que han obtenido las puntuaciones directas más altas sean la felicidad, el sentirse querido/a o los integrantes del ámbito familiar (padre, madre, abuelo, abuela). Igualmente, para el alumnado de ambos centros, la categoría moral y la individual se posicionan en segundo y tercer lugar respectivamente. Estamos ante dos elementos ligados al componente singular de la persona que median en sus comportamientos y toma de decisiones. La moral regula las acciones del individuo, situando la moral comunitaria (Esteban, 2018) o bien común como un filtro respecto a sus decisiones, generando así procesos reflexivos en el campo ético que favorezcan el enriquecimiento de la convivencia en la esfera social. Por su parte, los valores individuales sitúan el foco en aquellos aspectos identitarios que van conformando y constituyendo la persona que cada uno es, siendo otro elemento que, ligado al autoconocimiento, favorece el bienestar personal.

En cuanto a las categorías peor consideradas, salvo la intelectual que se sitúa en la esfera personal del ser humano como animal de inteligencia emocional, el resto pertenecen a la dimensión social del ser humano. Como hemos destacado, el factor subjetivo y personal prima en un contexto postmodernista en el que lo comunitario queda relegado a un segundo plano. Entre las categorías, destacar como la religión es relegada a las últimas posiciones debido a la secularización social existente y a una interpretación personal de las creencias que nos dirige a una concepción de religión a la carta (Lipovetsky, 2016). El factor estético, que aúna elementos de ocio cultural y otros ligados a la belleza, es relativizado, situándolo por detrás de aspectos más materialistas/consumistas (valores instrumentales) y asimilando el culto y dedicación al cuerpo de forma natural (valores corporales) como la representación social de lo bello (recordemos que el valor cirugía estética es el peor considerado en ambas instituciones escolares), reflejándose al encontrarse el valor vestir a mi gusto entre los mejor valorados en ambos centros. La participación política ocupa las últimas posiciones en las jerarquías obtenidas, denotando así el desinterés de la juventud hacia el ámbito político y la

desconfianza de que los cambios sociales que estos precisan/desean sean considerados por los partidos políticos, motivo también por el que en el listado de los peor considerados se encuentren varios de esta categoría. Por último, la inteligencia ha recibido una mala valoración por parte del alumnado de ambos centros salesianos, interpretando esta percepción negativa como fruto del rechazo por las obligaciones que el contexto educativo genera a los/as estudiantes, incluyendo entre los valores peor considerados elementos como estudiar, evaluación o asignatura.

El segundo objetivo ponía el foco en determinar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de los/as estudiantes en función de las variables sociodemográficas estudiadas (sexo, curso académico, edad). Tras valorar cuáles eran las percepciones del alumnado respecto a las categorías axiológicas y los valores que la conformaban, precisábamos encontrar si existían diferencias respecto a estas valoraciones en función de las variables que se han tenido en cuenta. La elección de las mismas responde a la consideración de aquellos factores que podían incidir en la obtención de diferentes percepciones, siendo interesante la incorporación de otras que puedan ser más significativas si analizamos las características de la muestra de estudio. En este sentido, el sexo se situó como la única variable que reportaba diferencias significativas en las puntuaciones del alumnado, no sucediendo lo mismo para las variables curso académico y edad. Entre los motivos para esta situación, tenemos que el rango de años contemplados es muy bajo y que el curso escolar responde a una organización legislativa del alumnado en función de factores biológicos (año de nacimiento) principalmente, salvo los casos excepcionales de repetición o adelanto de curso. Pasamos a comentar, de forma sucinta, cada una de las variables.

No se encontraron diferencias significativas en función del sexo en el centro Juan Bosco, pero si se obtuvieron dichas diferencias entre hombres y mujeres en el centro Nuestra Señora del Águila para las categorías de valores corporales, afectivos, morales, estéticos y sociales. En todas ellas, las mujeres siempre otorgaron mayor consideración a los valores de estas categorías que los hombres, aspecto que se ha corroborado con diferentes estudios en el apartado de discusión. Además de analizar las diferencias significativas, también se han examinado las puntuaciones por categorías axiológicas y de los propios valores en función del sexo del alumnado de ambos centros. Existen coincidencias en las valoraciones, siendo la categoría afectiva (con valores como la felicidad, el sentirse querido/a y los integrantes del ámbito familiar entre los mejor puntuados por ambos sexos), la moral (representados por la verdad, el respeto o ayudar

entre los percibidos como más agradables) y la individual, las situadas en los primeros puestos de la jerarquía. Coinciden también hombres y mujeres de ambos centros en situar a la categoría intelectual y de participación política en las últimas posiciones. Entre los valores con mayor puntuación, destacar como las mujeres priorizan el vestirse a mi gusto mientras que los hombres apuestan por la ducha y la higiene. Si nos centramos en los peor considerados, Facebook es mal percibido por las mujeres en ambos centros salesianos, cuestión que no ocurre entre los hombres.

Respecto a la variable curso académico, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los dos centros estudiados. Las puntuaciones por categorías axiológicas y de los propios valores se han asemejado entre el alumnado de 3ºESO y 4º ESO, donde destacan las primeras posiciones de los valores afectivos (valores como la felicidad, el sentirse querido/a o los integrantes del ámbito familiar han sido los mejor considerados), morales (donde subrayamos la dignidad o la sinceridad) e individuales y las últimas para los intelectuales y de participación política. Además, subrayar aspectos significativos como la buena consideración de vestir a mi gusto o la higiene (valores corporales) o la mala percepción de la red social Facebook entre el alumnado del centro Juan Bosco.

En la variable edad, solo se han reflejado diferencias significativas entre el alumnado de 14 y 16 años del centro Juan Bosco en la categoría corporal (el alumnado de 16 años puntúa más alto en la misma), no existiendo ninguna otra diferencia significativa en función de la variable edad. Por tanto, encontramos semejanzas en las puntuaciones por categorías axiológicas y valores, donde nuevamente la categoría afectiva, moral e individual ocupan las primeras posiciones, quedando los intelectuales y los de participación políticas en las últimas, a las que se incorporan la religiosa (alumnado de 16 y 17 años del centro Nuestra Señora del Águila) y la estética (alumnado de 14 años del centro Juan Bosco). Entre los valores con mejores puntuaciones, subrayar los de corte afectivo (felicidad, amistad o integrantes del ámbito familiar) y moral (igualdad o paz), junto al ordenador o móvil (categoría instrumental) que no han ocupado estos puestos de manera recurrente. Entre los peor valorados, la mayoría de los valores pertenecen a las categorías intelectual y de participación política, siendo relevante nuevamente la presencia de Facebook en este listado.

El tercer objetivo pretendía identificar si existía relación entre los valores afectivos y morales. Se trata de un binomio entre dos categorías que se relacionan de forma simbiótica, retroalimentándose mutuamente en pos de un desarrollo del constructo

personal y social del ser humano. Cuidar la esfera emocional del sujeto favorece que su construcción identitaria sea positiva, estando la ética y la moral presente como filtro que regula la toma de decisiones autónomas en favor del bien común. Constituyen ejes básicos de la realidad contextual actual, donde interaccionan y se condicionan mutuamente, un aspecto que hemos podido comprobar en nuestro estudio. Los resultados denotan que sí existe una interdependencia en las valoraciones que el alumnado de los centros salesianos Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco realizan sobre estas dos categorías, de forma que las puntuaciones altas en los valores de índole afectiva conllevan buenas percepciones respecto a los valores morales. Por el contrario, una mala consideración de los valores afectivos también repercute en peores valoraciones respecto a las cuestiones morales. Esta reciprocidad se produce habitualmente cuando se abordan las jerarquías axiológicas de los/as jóvenes, ya que son determinantes para la convivencia social y el desarrollo integral del individuo. Estamos, por tanto, ante dos realidades consideradas fundamentales para los/as jóvenes salesianos que han formado nuestra muestra de estudio, por el papel que estas juegan en la construcción de su escala de valores y en la consecución de su bienestar, tanto personal como social.

Con el cuarto objetivo tratábamos de comprobar el valor que los/as adolescentes otorgan a la categoría religiosa. Partiendo de un contexto educativo religioso, en el que el fin de Don Bosco incluía el desarrollo espiritual del alumnado dentro del catolicismo, era importante conocer el grado de influencia que el modelo pedagógico-axiológico salesiano tenía en torno al ámbito de las creencias religiosas en sus estudiantes. No obstante, es preciso contextualizar que pese a partir de una propuesta formativa con carácter religioso, la realidad sociocultural actual también es un aspecto relevante en el proceso de conformación de la personalidad de los/as adolescentes. En este sentido, la situación actual del catolicismo queda relegada en muchos casos a un aspecto más cultural que de fe (Benedicto, 2017), en un ambiente secularizado en el que son muchos los/as jóvenes que se definen como creyentes no practicantes (González-Anleo, 2017a), generándose una contradicción absoluta respecto al significado originario de la fe. Pese a esta realidad, la percepción de la categoría de valores religiosos ha sido positiva, por lo que denotamos la influencia del carácter religioso del ideario y del modelo pedagógico-axiológico salesiano en las valoraciones del alumnado. A este respecto, es importante subrayar la división de los valores en dos factores principales que explican las puntuaciones otorgadas por el alumnado. La primera dimensión engloba a los valores mejor considerados y se ha denominado aspectos claves de la fe, donde se recogen valores

vinculados a una visión personal de la creencia por parte de cada sujeto. Entre los mismos, encontramos la figura de Dios y Jesucristo, muchos de los sacramentos o aspectos vinculados a la institución terrenal de la religión. La segunda dimensión agrupa a los valores que han sido peor puntuados, denominando a este componente como ministerio de la iglesia. Aquí destaca el sacramento de la misa y figuras de la estructura eclesiástica como curas, monjas u obispos. Las investigaciones con las que se han contrastado nuestros resultados (González-Anleo, 2017c; Iribarren, 2014; Romero, 2010; Valls, 2010), dirigen la interpretación hacia la posibilidad de creer en Dios sin la intercesión de la iglesia, es decir, a una visión personal de la fe alejada de la iglesia institución y sus representantes. Por tanto, la consideración otorgada a la categoría de valores religiosa es positiva, con el matiz de que los/as estudiantes dan prioridad a su visión personal de la fe antes que a lo establecido por la estructura y jerarquía eclesiástica.

Por último, el quinto objetivo específico acometía el análisis de los resultados obtenidos en las puntuaciones de los/as estudiantes en ajuste al modelo pedagógico-ideológico de los centros educativos salesianos. Para poder afrontar este objetivo, se realizó un trabajo previo que conllevó el análisis, reflexión y elaboración de equivalencias entre el instrumento de recogida de información (Test de Valores Adaptado) junto con el modelo axiológico de educación integral (MAEI) que lo sustentaba, y el modelo educativo propuesto por Don Bosco, tal y como se ha recogido en la discusión. Tras esta labor, se consiguió que los pilares básicos del modelo salesiano tuvieran su equivalencia en las categorías del Test de Valores Adaptado, y que los principales valores de la propuesta salesiana tuvieran su correspondencia en los valores del instrumento, permitiendo así analizar los resultados obtenidos en ajuste a la propuesta formativa bosquiana. Respecto a las jerarquías de los pilares básicos, el amor (categoría afectiva) la moral (categoría moral) y la identidad (categoría individual) ocuparon las primeras posiciones con la consideración de muy agradable, relegando la religión (categoría religiosa) y la razón (categoría intelectual) a los últimos lugares con una percepción de agradable, situándose la razón cerca de la indiferencia.

Si atendemos a los perfiles de estudiantes de los centros salesianos analizados, en función de las puntuaciones otorgadas, hallamos que la categoría religiosa es la causante principal de generar dos modelos/prototipos de alumnos/as. En este sentido, nos encontramos con un alumnado que o bien responde con indiferencia ante el ámbito religioso o que, por el contrario, lo considera fundamental, tratándose de una

contradicción muy significativa si tenemos en cuenta que dichos estudiantes pertenecen a centros de carácter religioso.

En cuanto a las consideraciones sobre los valores que definían el modelo pedagógico-axiológico salesiano, ha sido significativo que los valores felicidad, familia y amistad ocuparan las tres primeras posiciones en ambos centros, así como que los tres últimos puestos también fueran coincidentes con los valores misa, teatro y estudiar.

Es preciso destacar que todo modelo está compuesto de muchas dimensiones y factores interrelacionados entre sí, por lo que al trabajar sobre las percepciones que se generan en torno a los mismos, las puntuaciones terminan conformando unas jerarquías que nos sirven para interpretar los aspectos mejor y peor valorados de los mismos. En este sentido, la propuesta de Don Bosco de formar buenos ciudadanos y honrados cristianos se mantiene viva en una estructura de valores que cobran mayor o menor fuerza a tenor del contexto sociocultural actual y los intereses de una juventud posmodernista que prioriza su bienestar personal y relativiza el resto de aspectos. Son aquellos valores con menor importancia los que requieren de un mayor esfuerzo pedagógico para su comprensión y asunción de cara a cumplir con una premisa que, al igual que el modelo, se flexibiliza y adapta en su concepción en función de los tiempos y necesidades presentes.

En conclusión, las percepciones del alumnado de los centros salesianos Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco sobre sus valores guardan semejanzas con las del resto de adolescentes de su edad, con el matiz del ámbito religioso, el cual cobra una mayor relevancia para un colectivo de estudiantes que pertenecen a instituciones escolares cuyos idearios y modelos pedagógicos-axiológicos tienen un marcado carácter religioso que acaba influyendo en su visión sobre dicha dimensión.

Con respecto a las aportaciones que esta investigación tiene en la práctica educativa, destacamos las relacionadas con la axiología y los idearios educativos.

Respecto al ámbito axiológico, esta investigación permite vislumbrar la percepción que los adolescentes tienen de sus valores. Gracias a esta información, podemos conocer de forma pormenorizada cuales son las inclinaciones axiológicas de los mismos, denotando qué valores tienen un papel clave en su realidad y cuáles ocupan posiciones menos importantes. En este sentido, tenemos un punto de partida para realizar un ajuste entre los valores que conforman su identidad y consideran fundamentales de aquellos que deben ser la base para construir una realidad sociocultural mejor para todas las personas, donde valores como el respeto, la libertad, la tolerancia o el bien común

edifiquen las interacciones y relaciones entre las personas. Partiendo de una propuesta axiológica fundamentada en la moral comunitaria (Esteban, 2018), que es la base para el bienestar social, el estudio permitirá conocer cuáles son los valores afines a este modelo que el alumnado adolescente de los centros salesianos de Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco ya posee y cuáles son los que deben desarrollar, ya sea por falta de trabajo sobre los mismos o por cuestiones personales, como rechazo u obviación. No podemos olvidar que una de las funciones de la escuela, como agente socializador, se centra en el proceso de (re)construcción identitaria del alumnado. Por ello, su labor se centrará en implementar propuestas de carácter pedagógico que permitan afianzar los valores que ya se poseen y desarrollar aquellos que aún no se han interiorizado de manera reflexiva y crítica. Las acciones y posibilidades educativas son múltiples, pudiendo trabajar sobre diferentes estrategias metodológicas, recursos didácticos y propuestas pedagógicas que permitan fomentar una educación en valores que favorezca el desarrollo integral y holístico del alumnado, de forma personalizada, a partir de su escala de valores.

En cuanto al ideario educativo del centro, hay que considerar que este se define a través del modelo pedagógico-axiológico, el cual está conformado tanto por la elección de unos determinados valores como por las consiguientes acciones para su correcta implementación. Son estos modelos los que determinarán los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interrelaciones que se produzcan en los centros escolares merced a dicha propuesta, siendo influyentes en los/as adolescentes (junto al resto de agentes sociales como la familia, los medios de comunicación o los grupos de iguales) respecto a dar respuesta a la pregunta de quiénes son y llevar a cabo su proceso de construcción identitaria. Y es que cada discente es un ser único en función de las influencias recibidas, las experiencias vividas y los aprendizajes que realicen respecto a las mismas, de ahí que el modelo pedagógico-axiológico sea un elemento relevante a considerar. Fruto de ello, surgen dos vías de actuación. Una posibilidad es la de detectar aquellos aspectos o factores del modelo educativo cuyos resultados no se adecúan a la conceptualización del mismo, de manera que información como la de nuestro estudio sirva para replantear/modificar/transformar ciertas elecciones axiológicas realizadas en el mismo o para acometer acciones concretas para la puesta en práctica de valores que no han reportado beneficios o no se han ajustado a lo previsto. De este modo, trabajaremos en una mejora continua de la calidad, posibilidades y puntos fuertes del modelo definido, así como en una subsanación o corrección de sus déficits o debilidades. Otra posibilidad sería la de elaborar/crear modelos pedagógicos que respondieran a las necesidades que cada

sociedad o contexto social reclama a la educación. Teniendo como base fundamental y constitutiva la Declaración Universal de los Derechos Humanos como elemento que iguala y enaltece al ser humano, podremos realizar propuestas que comprendan tanto una selección de valores que promueven el desarrollo holístico del sujeto, como la definición de acciones educativas que permitan una convivencia enriquecedora sobre los pilares de la libertad, la tolerancia y el respeto.

7.3. Limitaciones y prospectiva

Durante el proceso investigador, como fruto de diferentes dificultades acaecidas durante el proceso de elaboración del estudio y diferentes interrogantes que han ido surgiendo tras el análisis y discusión de los resultados, se han podido detectar una serie de limitaciones y prospectivas para futuras líneas de investigación que pasamos a comentar. En cuanto a las dificultades y limitaciones encontradas, destacaremos principalmente dos, vinculadas a la muestra y al grado de profundidad de la información obtenida.

Respecto a la muestra, nuestro estudio se ha construido en torno a un estudio de casos, conformando la muestra los/as adolescentes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria de los centros salesianos de Nuestra Señora del Águila de Alcalá de Guadaira y por el centro Juan Bosco de Morón de la Frontera, de quienes hemos analizado sus percepciones respecto a los valores presentes en el instrumento utilizado para la recogida de información. Hemos trabajado, por tanto, con una muestra intencionada, formada por dos centros de la provincia de Sevilla donde se autorizó la aplicación del test a la muestra convenida. Originalmente la propuesta alcanzaba un mayor número de centros educativos salesianos, provenientes también de la provincia de Sevilla. El proceso de contacto, información y gestión de los permisos se realizó paralelamente en un total de 7 centros (Nuestra Señora del Águila, de Alcalá de Guadaira; Juan Bosco, de Morón de la Frontera; Salesianos Santísima Trinidad, de Sevilla; Nuestra Señora del Carmen, de Utrera; Salesianos San Pedro, de Sevilla (Triana); Escuela Salesiana María Auxiliadora, de Sevilla (Nervión); Salesianos Carmona, de Carmona). Tras conocer la propuesta, en todos los casos se generalizó la misma consideración desde los centros, especificando la necesidad de ser aprobado por consejo de dirección para poder llevar a cabo la aplicación del test, siendo solo validado en los dos centros que finalmente han formado parte del estudio. En este sentido, el poder realizar generalizaciones sobre los resultados de los valores de los discentes salesianos, no es posible al haber elegido centros que pertenecen a una comarca concreta dentro de la provincia de Sevilla. Este aspecto, junto con el pequeño tamaño de la muestra, conformaban ya un factor de sesgo de cara a realizar cualquier generalización. Por este motivo, se optó por el estudio de casos con un análisis en profundidad de la realidad de los centros Nuestra Señora del Águila y Juan Bosco. No obstante, para poder obtener una muestra representativa cuyos resultados se hubieran podido generalizar, hubiera sido preciso ampliar el número de centros y que estos hubieran estado distribuidos de forma estadística por el territorio nacional. Por esta

cuestión, los resultados obtenidos nos permiten comprender la percepción de los estudiantes de estos dos centros salesianos, pudiendo también realizar hipótesis en cuanto a las elecciones axiológicas de otros discentes de centros salesianos a partir de nuestros resultados, las cuales deberán ser comprobadas/verificadas con la aplicación del estudio.

La otra de limitación tiene relación con la obtención de la información sobre la percepción de los valores por parte de la muestra objeto de estudio. En este sentido, al implementar exclusivamente el Test de Valores Adaptado como herramienta para lograr la información respecto al nivel de agrado/desagrado en torno al listado de valores, nos ha faltado utilizar otros instrumentos de recogida de información para poder profundizar sobre algunos aspectos interesantes desde la perspectiva del alumnado. En este sentido, se plantea la posibilidad de combinar el test con entrevistas al alumnado. Las preguntas que se planteen permitirán indagar, con un mayor grado de profundidad, en las concepciones axiológicas del alumnado, propiciando un proceso reflexivo personal que permita un conocimiento más rico y detallado sobre esta realidad. Y es que debemos considerar que, durante la cumplimentación del test, el estudiante se ve abocado a mostrar su nivel de agrado/desagrado hacia los términos que componen cada una de las categorías de valores establecidas sin obligación de justificar los motivos de una determinada elección. Por el contrario, la entrevista orienta a un proceso no solo de selección, sino también de justificación que permite argumentar y esclarecer los motivos que llevan al estudiante a dar una determinada consideración al valor.

De esta forma, con la entrevista podremos conocer no solo las elecciones, sino también los motivos por los que se han tomado las mismas. Esta información es de gran riqueza para el análisis, pudiendo detectar comportamientos, hábitos o preferencias axiológicas que no habían sido evidenciados de forma explícita con los datos cuantitativos del cuestionario y los resultados de las diferentes pruebas llevadas a cabo. Para obtener esta información, igual que se especificaba durante la cumplimentación del test, es preciso que al estudiante se le garantice un contexto en el que pueda expresar con absoluta libertad su pensamiento, opinión y escala de valores. Para ello, se le transmitirá que el fin es conocer su visión real y personal sobre el contexto axiológico en el que se desarrolla, evitando así que sienta la obligación o restricción de ofrecer respuestas que estén alineadas con lo políticamente correcto y no con su percepción.

Otro factor de interés es poder cuestionar y debatir con el alumnado las interpretaciones realizadas por la investigadora sobre las pruebas estadísticas y los datos cuantitativos obtenidos. De esta forma, la discusión y conclusiones propuestas pueden

ser aclaradas y matizadas mediante las respuestas a preguntas directas que indaguen sobre estos aspectos, incluyendo así una información más real y completa sobre el fenómeno de estudio a partir de los significados que los estudiantes aporten al tema en cuestión.

Las propuestas sobre futuras líneas de investigación son fruto de aspectos no contemplados o abordados en el estudio, así como otras posibilidades surgidas tras conocer los resultados hallados, entre las que destacamos las cinco siguientes:

- Incorporar entrevistas con el alumnado tras la aplicación del Test de Valores Adaptado. El fin es generar un espacio donde puedan reflexionar y explicar las valoraciones realizadas y los motivos de las mismas. La construcción identitaria es fruto de la reflexión y aprendizaje sobre las experiencias. En este sentido, dialogar sobre la elección axiológica favorece la comprensión de la investigadora y refuerza/replantea la percepción del participante, enriqueciendo de forma significativa la información para poder desarrollar procesos de análisis más completos mediante procesos de triangulación. Los beneficios que reporta la implementación de entrevistas a la muestra de estudiantes que han respondido al test ha quedado recogida más arriba, cuando hemos explicado cómo la no combinación del test con otros instrumentos de recogida de información cualitativa se convierte en una limitación.
- Implementación del estudio en adolescentes de centros salesianos de la comunidad autónoma de Andalucía, con la adquisición de una muestra significativa para poder ver la influencia del modelo pedagógico en la conformación de su identidad axiológica. Este aspecto también ha formado parte de las limitaciones halladas, convirtiéndose su desarrollo en una línea futura de investigación. Se trata de poder aplicar el test a una muestra representativa de estudiantes de diferentes centros, distribuidos estos por el territorio nacional, para obtener resultados que podamos generalizar al colectivo de estudiantes adolescentes que forman parte de la red de centros salesianos en esta comunidad. De esta forma, encontraremos consideraciones sobre los niveles de agrado/desagrado que puedan ser aplicadas a los diferentes grupos de discentes (partiendo siempre de que cada sujeto es único y su identidad es fruto de sus experiencias y lo que ha aprendido de las mismas), así como realizar propuestas de carácter pedagógico-didáctico (partiendo de las generalizaciones realizadas

sobre los resultados) que puedan ser aplicadas en la red de centros salesianos para trabajar sobre algunas de las dimensiones axiológicas o sobre un conjunto de valores concretos (tanto para mejorar su comprensión y aplicación de un determinado valor en su realidad como para reforzar comportamientos que ya se desarrollan en el contexto educativo salesiano).

- Inclusión de variables que pueden ayudarnos a comprender mejor las elecciones axiológicas. En este sentido, la investigación aborda las variables sexo, curso académico y edad, lo que nos permite ver si existen diferencias significativas en función de dichos aspectos. No obstante, consideramos que hay otras variables que pueden también reportar tanto diferencias estadísticamente significativas como información personal de la muestra que permita conocer en mayor profundidad su realidad para entender así sus valoraciones y percepciones. Entre las posibles variables, consideramos el estrato económico (el nivel económico y las situaciones que se pueden derivar del mismo influyen en la percepción de la realidad y las experiencias y vivencias que determinan las elecciones axiológicas), tipo de familia (las múltiples posibilidades respecto a la conceptualización de familias existentes en la actualidad hacen que sea un elemento a considerar también de cara a las valoraciones de los/as adolescentes, por cómo les pueden incidir aspectos cotidianos como una separación, la heterosexualidad/homosexualidad de los progenitores, o fórmulas familiares como las monoparentales, reconstituidas, de acogida, etcétera), tener hermanos/as (los lazos afectivos y los tipos de relaciones que se generan entre hermanos, tanto positivas como negativas, generan un contexto diferente en lo referente a normas, responsabilidades, comportamientos y vivencias en el núcleo familiar, siendo otro factor que influye a la hora de considerar la intensidad de agrado/desagrado respecto a los valores), o la pretensión o no de realizar estudios superiores como formación profesional o una carrera académica (en la etapa adolescente, la crisis identitaria tiene uno de sus puntos álgidos en torno al proceso de responder a la pregunta sobre qué queremos hacer con nuestra vida y el nivel de compromiso que se adquiera con dicha respuesta, por lo que esta toma de decisiones personal también condiciona la escala de valores y los comportamientos respecto a la realidad), nombrando solo algunas de las que podrían ser consideradas.

- Aplicar el test al profesorado para conocer su jerarquía de valores. Con el estudio conocemos la percepción de los/as estudiantes adolescentes sobre su intensidad de agrado/desagrado respecto a los valores, pero desconocemos cuál es la valoración de otros agentes sociales que son claves en su proceso de construcción identitaria, como ocurre con el profesorado. En la adolescencia, pese a que los grupos de pares o los medios de comunicación tienen una gran influencia en la construcción de la personalidad, los docentes siguen compartiendo un gran número de horas con ellos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se convierten en ejemplos de comportamientos, normas, actitudes y formas de resolver/enfrentar distintas situaciones y problemas que puedan acontecer en la realidad, pudiendo aprender el alumnado de sus actuaciones, siendo decisión propia el imitar aquellas acciones con las que se identifique y rechazando/evitando las que no comparta. Por todo ello, conocer las percepciones del docente nos puede reportar información sobre las consideraciones del alumnado y sobre cómo son abordados ciertos valores en el contexto escolar y su repercusión para el desarrollo integral de los discentes. Además, supone un proceso reflexivo para el docente cuestionarse sobre cuáles son sus valores y la influencia que tiene su forma de actuar en el aula y afrontar el hecho educativo, favoreciendo la reconstrucción de su identidad profesional docente en aras de mejorar el ejercicio de su labor educativa.
- Realizar estudios comparativos sobre las percepciones de los valores por los/as adolescentes en función de variables relacionadas con los centros escolares. Durante el marco teórico, trabajamos en la influencia que diferentes agentes sociales tienen en el proceso de construcción y reconstrucción identitaria de los/as jóvenes. Entre los mismos, destacábamos el papel crucial que jugaba la escuela por su responsabilidad en el proceso educativo/formativo de las personas, donde el modelo pedagógico que se implemente definirá el tipo de valores, normas, actitudes y comportamientos que se desarrollen y cómo serán valorados los mismos por parte de todas las personas que conforman parte del centro escolar. Por esta razón, el modelo pedagógico-axiológico (como hemos visto con el estudio de la propuesta salesiana) incide en la realidad de los estudiantes y mediará en su visión sobre los valores. Por ello, se considera un ámbito interesante de exploración la comparación de resultados obtenidos por los/as adolescentes según

el modelo pedagógico del centro educativo, donde habrá que considerar diferentes aspectos como el carácter religioso (puede resultar interesante comprobar si existen diferencias significativas en función de que los centros tengan una confesionalidad o sean laicos y, dentro de los reconocidos como religiosos, comparar entre las distintas opciones y movimientos educativos religiosos existentes, como salesianos, jesuitas, vicencianos, escolapios, teresianos, etc.) o la titularidad del centro (el carácter público (la responsabilidad del presupuesto, instalaciones y profesorado recae sobre la administración), concertado (la responsabilidad del presupuesto recae en la administración, mientras que las instalaciones y el profesorado lo administra el centro) o privado (presupuesto, instalaciones y profesorado es responsabilidad del centro) influye en el tipo de alumnado y profesorado que conforma la realidad escolar y en la configuración del propio modelo pedagógico y su puesta en marcha, por lo que debe ser también considerada su influencia).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P. A., y Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Aebi, M. F. (2009). *Cours de délinquance juvénile, Master en criminologie*. Lausanne: UNIL (Institut de Criminologie et Droit Pénal).
- Aguilar, M.C. (2001). *Educación familiar, ¿reto o necesidad?* Madrid: Dykinson.
- Aguilar, M.C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe
- Alburquerque, E. (2013). Espiritualidad de don Bosco. *Educación y Futuro*, 28, 39-60.
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de antropología*, 28(1), 1-14.
- Álvarez, J. y Rodríguez, C. (2008). El valor de la institución familia en los jóvenes universitarios de Granada. *Bordón*, 60(1), 7-21.
- Ander-Egg, E. (2002). *Claves para introducirse en el estudio de la teoría general de sistemas*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Hvmanitas.
- Angelucci, L., Da Silvia, J., Juárez, J., Serrano, A., Lezama, J. y Moreno, A. (2009). Valores y factores sociodemográficos en estudiantes universitarios: un estudio comparativo. *Acta colombiana de psicología*, 12(1), 151-162.
- Antolín, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Apple, M. (2010). *Global crises, social justice and education*. New York: Routledge.
- Ardila, L. M. (2009). *Adolescencia, desarrollo emocional: guía y talleres para padres y docentes*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Arenal, M.J. (2009). *El sistema preventivo de Don Bosco. Respuesta a la escuela multicultural* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Arnett, J.J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory, *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Arnett, J.J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson Educación.

- Aroca, C. y Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la educación*, 24(2), 149-176.
- Arregui, J.A. y Martínez, V. (2001). Estado actual de las investigaciones sobre la flexibilidad en la adolescencia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 1(2), 127-135.
- Arrivillaga M., Salazar I.C. y Correa, D. (2003). Creencias sobre la salud y su relación con las prácticas de riesgo o de protección en jóvenes universitarios. *Colombia Médica*, 34(4), 186-105.
- Arteaga, R., Cortijo, V. y Javed, U. (2014). Student's perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education*, 70, 138-149. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.012>
- Ary, D., Jacobs, L.C y Razavieh, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Arzaluz, S. (2005). Utilización del estudio de casos en el análisis local. *Región y sociedad*, XVII(32), 107-143.
- Baeza, J. (2013). Educación Superior e Inclusión Social: una perspectiva desde las Instituciones Universitarias Salesianas. *Educación y Futuro*, 28, 201-222.
- Ball, S. (2012). Performativity, commodification and commitment: an I-spay guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. doi: 10.1080/00071005.2011.650940
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barba, B. (2006). La Educación Moral como Asunto Público. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 95-117.
- Barba, J. (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 251-275.
- Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268–290. doi: <https://doi.org/10.1177/0022022101032003002>
- Barrio, J. (2013) *La innovación educativa pendiente: formar personas*. Barcelona: Erasmus.
- Bart, C. y McQueen, G. (2013). Why women make better directors. *International Journal of Business Governance and Ethics*, 8(1), 93-99.

- Bartau, I., Etxebarria, J. y Maganto, J.M (2003). La participación en el trabajo familiar: Un reto educativo y social. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación educativa* 9(2), 160-183. doi: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_4.htm
- Bas, E. y Pérez de Guzman, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de la información y comunicación. *Educatio XXI*, 28(1), 41-67.
- Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A. y Tsang, J-A. (2002). Empathy and altruism. En C. R. Snyder y S. L. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 485-498). Oxford: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Bava, S., Thayer, R., Jacobus, J., Ward, M., Jernigan, T.L. y Tapert, S.F. (2010). Longitudinal characterization of White matter maturation during adolescence. *Brain Research*, 1327, 38-46. doi: <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.02.066>
- Bedmar, M. y Montero, I. (2012). Análisis axiológico a través del legado de nuestros mayores. *Revista de humanidades*, 19 [en línea]. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/rdh.19.2012.12843>
- Begin, C. y Becker, H (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Bejarano, M. y Mateos, A. (2015) La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educaçao*, 10 (2), 1507-1521.
- Beltrán, W. (2005). La diversificación del cristianismo en Bogotá. En A. Bidegain y J. Demera (Comps.). *Globalización y diversidad religiosa en Colombia* (pp. 257-291). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Beltrán, W. (2008). Secularización: ¿teoría o paradigma? *Revista Colombiana de Sociología*, 32(1), 61- 81.
- Benedicto, J. (Dir.) (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Bennet, W., Wells, C. y Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenchip Studies*, 13(2), 105-120. doi: 10.1080/13621020902731116

- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. En W. Damon y R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology* (pp. 894-941). New York: John Wiley.
- Berlin, L.J., Cassidy, J. y Appleyard, K. (2008). The influence of early at-tachments on other relationships. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (pp. 333-347). New York: The Guildford Press.
- Berra, M^a. J. y Dueñas, R. (2008). El grupo de iguales en la formación de habilidades sociales. *Xihmai*, 3(5), 1-7.
- Beunen, G.P., Rogol, D. y Malina, R. (2006). Indicators of biological maturation and secular changes in biological maturation. *Food and Nutrition Bulletin*, 27(4), 244-256.
- Blakemore, S.J., Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *J Child Psychol Psychiatry*, 47(3-4), 296-312.
- Blakemore, S.J. y Robbins, T.W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature neuroscience*, 15(9), 1184-1191
- Bofarull, I. (2003). Adolescentes eternos y ocio mediático. *Comunicar*, 21, 109-113.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores: una educación de la ciudadanía*. Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia: colección educación XXI.
- Bonafin, A. (2019). *Diario di un´educatrice sociale*. Ferrara, Italia: Volta la carta.
- Bonilla, J. (2008). *Educación en valores a través del cine. Un método para estudiantes de secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Bosco, J. (2012). *Vidas de jóvenes. Las biografías de Domingo Savio, Miguel Magone y Francisco Besucco*. Madrid: CCS.
- Boxer, P., Guerra, N.G., Huesmann, L.R; Morales, J. (2005). Proximal effects of a small-group selected prevention program on aggression in elementary school children: An investigation of the peer contagion hypothesis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 325-338.
- Braido, P. (1993). *Don Bosco al alcance de la mano*. Madrid: CCS.
- Braido, P. (2001). *El sistema preventivo. Prevenir no reprimir*. Madrid: CCS.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bryant, J. y Zillmann, D. (2002). *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey: LEA.
- Bucellato, G. (2008). *Appunti per una storia spirituale del sacerdote Giovanni Bosco*. Torino-Leumann: Elledici.
- Bully, P., Elosua, P. y López, A. (2012). Insatisfacción corporal en la adolescencia: Evolución en una década. *Anales de Psicología*, 28(1), 196-202.
- Bunes, M. (2012). *El análisis de valores como herramienta para el desarrollo organizativo: una experiencia en proyecto hombre* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Buxarrais, M^a R., Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información. (Universidad de Salamanca)*, 10(2), 263-275.
- Cabero, J., Llorente, M. C. y Marín, V. (2010). Por una pedagogía de los medios: la prensa. *XXI. Revista de educación*, 12, 241-260.
- Cairns, R., y Cairns, B. (1994). *Adolescents in our time: Risks and lifeliness*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Calafat, A., Kronegger, L., Juan, M., Duch, M.A., y Kosir, M. (2011). Influence of the friend's network in drug use and violent behaviour among young people in the nightlife recreational context. *Psicothema*, 23(4), 554-551. doi: 10.7334/psicothema2012.294
- Calvo, A., González, R. y Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia. Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 24(1), 95-112.
- Cámara, A.M. (2003). *Los valores en la formación de maestros. Análisis de los programas de estudio de la Universidad de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Canals, J. y Martínez, A. (1979). *San Juan Bosco. Obras fundamentales*. Madrid: BAC.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, M.P. (2014). *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Capanna, C., Vecchione, M., Schwartz, S.H. (2005). La misura dei valori. Un contributo alla validazione del Portrait Values Questionnaire su un campione italiano. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 246, 29-42.

- Carazzone, C. (2013). Don Bosco, el voluntariado internacional y la educación para el desarrollo. *Educación y Futuro*, 28, 183-200.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M., Rodríguez, Y. y Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. *Revista de Educación Social*, 21, 8-27.
- Carretero, M. (1985). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi. (Coords.). *Psicología Evolutiva. Tomo 3. Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 37-93). Madrid: Alianza.
- Carrillo, I. (2007). *¿Es posible educar en valores en familia?* Barcelona: Graó.
- Casal, J., Pareja, R. M. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: Revista de Sociología*, 96(4), 1139-1162. doi: 10.5565/rev/papers/v96n4.167
- Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (1999). Valores y Educación: una investigación sobre «perfiles Valorativos». *Tendencias Pedagógicas*, 4, 141-155.
- Casares, P. (1995). Test de valores. Un instrumento para la evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 202, 513-537.
- Casares, P. (1997). *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Casotti, M. (1960). *Il metodo educativo di Don Bosco*. Brescia: La Scuola.
- Castro, A., y Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria*, 23(2), 155-174
- Cattáneo, M^a.C.. (2007). Tras los sueños de Don Bosco. Las misiones salesianas a finales del siglo XIX. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Tucumán (Facultad de Filosofía y Letras), San Miguel de Tucumán, Argentina. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-108/80>
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *El desarrollo de la convivencia en aulas de secundaria*. Barcelona: Paidós.
- Cavaglià, P. (2013). La relación educativa en don Bosco: un tesoro. *Educación y Futuro*, 28, 83-100.
- Cebotarev, N. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 53-78.

- Cebreiro, B. y Fernández, M.C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Coords). *Diccionario enciclopédico de didáctica. Volumen 1* (pp. 665-668). Málaga: Aljibe.
- Centeno, R. (2018). *Jerarquización de valores y percepción de la atención recibida de padres y maestros en estudiantes de tercer grado de educación básica secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Morelos, Morelos, México.
- Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil (2008). *Propuesta educativa de las escuelas salesianas. Líneas básicas de su carácter propio*. Madrid: CCS.
- Cerezo, M^a.T., Casanova, P.F. y De la Torre, M.J. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61. doi: 10.1989/ejep.v4i1.76
- CES Don Bosco. (2006). *Calidad en el CES Don Bosco. La Mirada de los Alumnos*. Madrid: CES Don Bosco.
- Chaves, J. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 65-83.
- Cian, L. (2004). *El sistema preventivo de Don Bosco. Líneas maestras de su estilo*. Madrid: CCS.
- Ciudad, A. (2002). Estereotipos y valores en la prensa juvenil. Estereotipos y valores en la prensa juvenil. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 18, 143-147.
- Claes, M. (2011). L'étude scientifique de l'adolescence: d'où venons-nous, où allons-nous? *Enfance*, 63(2), 213-223. doi: 10.4074/S0013754511002035
- Coleman, J.C. (2003). Friendship and the peer group in adolescence. en J. Adelson (Ed.). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coloma, J. (1993a). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J.M. Quintana (Coord.). *Pedagogía familiar* (pp. 31-43). Madrid: Narcea.
- Coloma, J. (1993b). Estilos educativos paternos. En J.M. Quintana (Coord.). *Pedagogía familiar* (pp. 45-48). Madrid: Narcea.
- Coloma, J. (1994). Las prácticas educativas familiares encuadradas en los estilos educativos paternos. En E. Pérez-Delgado, et al. (Coords). *Familia y Educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos* (pp. 55-82). Valencia: Generalitat Valenciana.

- Colomo, E. (2013). *Análisis pedagógico de los valores presentes en las letras de las canciones (2005-2011)* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Colomo, E. (2014). El mundo de los valores: una aproximación teórica al concepto de valor y sus características. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 239, 325-335.
- Colvin, C.W. y Abdullatif, H. (2013). Anatomy of female puberty: The clinical relevance of developmental changes in the reproductive system. *Clinical Anatomy*, 26(1), 115-129.
- Comas, D. (2003). *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: Ancares Gestión Gráfica.
- Comino, M. E. y Raya, A. (2014). Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 32(3), 271-280.
- Corral, Í. (1998). *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid: Editorial Trotta.
- Corral, Í. (2003). El mundo intelectual del adolescente. En A. Perinat (Coord.). *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial* (pp. 203-224). Barcelona: Editorial UOC.
- Cortes-Morales, G., Valdez-Menchaca, A.G., Vázquez-De-Los-Santos, L.C. y Hernández-Gutiérrez, L.E. (2015). Análisis de los valores en los adolescentes utilizando las tecnologías de la información. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(3), 609-615.
- Corti, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: Un estudio de casos en un aula de secundaria* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Cortina, A. (2000). El universo de los valores. En Cortina, A. (Coord.). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 9, 291-310.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Craig, J. (1997). *Desarrollo Psicológico*. Buenos Aires: Prentice-Hill Hispano-americana S.A.
- Crews, F., He, J. y Hodge, C. (2007) Adolescent cortical development: a critical period of vulnerability for addiction. *Pharmacol Biochem Behav*, 86, 189-199.

- Cruz, P. y Santiago, P. (1999). *Juventud y entorno familiar*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- De Grande, P. (2013). ¿Plaza o vereda? Espacios de juego y socialización barrial en la Argentina. *Lúdicamente*, 2 (3). Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/2361/2902>
- De la Pienda, J. A. (1994). *Educación, axiología y utopía*. Oviedo: Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo.
- Del Barrio, Á. y Ruiz, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 571-576.
- Del Campo, C. (2017). *Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje. Un estudio de caso en el entorno rural* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Delgado, P. (2005). Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes. *XXI. Revista de Educación*, 7, 73-79.
- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de psicología*, 27(1), 155-163.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1952). *En busca de la certeza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1289–1299.
- Dishion, T. J., McCord, J., y Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American psychologist*, 54(9), 755-764.
- Dunphy, D.C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *American Sociological Association*, 26(2), 230-246. doi: 10.2307/2785909
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

- Eisenberg, N., Fabes, R. y Spinrad, T. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds). *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley
- Elexpuru, I. y Álvarez, C. Y. (2001). Valores y organizaciones. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 6, 1-12.
- Elexpuru, I., Villardón, I. y Yániz, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 186-216.
- Elzo, J. (1999). Los jóvenes españoles y la iglesia: una relación asimétrica. *Sal terrae: Revista de teología pastoral*, 1022, 289-308.
- Elzo, J. (2006). *Los jóvenes y la felicidad*. Madrid: PPC.
- Emiliani F. (2008). *La realtà delle piccole cose: psicologia del quotidiano*. Bologna: Il Mulino.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 195-301). Madrid: MEC-Paidós Ibérica.
- Escalante, M. (2014). Don Bosco y la actualidad de su carisma. *Reflexiones teológicas*, 12, 53-73.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder.
- Esteban, F. y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64(3), 77-92.
- Esteve, J. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. En *Revista Teoría de la educación*, 18, 85-107.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-30.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Estévez, M. (2013). *La convivencia escolar en los centros educativos. diseño de un programa de intervención a partir del sistema preventivo de don Bosco* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Evans, J. y Hall, S. (Eds). (2002). *Visual culture. The reader*. Londres: Sage.

- Expósito, C.D., Graciela, R. y Difabio, H. (2018). Los valores en educación para una educación si valores. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y valores*, V(2), 1-27. Recuperado de: https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/_files/200003736-7c0f57cec2/18.1.38%20Los%20valores%20en%20educaci%C3%B3n%20para%20una%20educaci%C3%B3n%20sin%20valores.pdf
- Flammer, A. y Alsaker, F. D. (2005). Adolescents in school. En L. Goossens y S. Jackson (Eds.). *Handbook of adolescent development: European perspectives* (pp. 223-245). Hove, UK: Psychology Press.
- Fernández, M.J.G., Contreras, O.R., González, I. y Abellán, J. (2011). El autoconcepto físico en educación secundaria. Diferencias en función del género y la edad. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 19(1), 199-212.
- Fernández, M.R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 231-269.
- Fernández Ríos, L. y Rodríguez, F. J. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema*, 14 (supl.), 147-154.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2),117-140.
- Fize, M. (2007). *Los adolescentes*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
- Flores, R., Jiménez, J.E. y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 581-605.
- Font, P. (2005). Educación afectiva y sexual en la adolescencia. En J. Alegret, M.J. Comellas, P. Font y J. Funes (Eds.). *Adolescentes. Relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto y al cuerpo* (pp. 81-117). Barcelona: Grao.
- Franco, C. y Martínez, E. J. (2010). Barrio Sésamo y creatividad infantil: efectos de un programa psicoeducativo. *Bordón*, 62(4), 81-94.
- Franco, N., Pérez, M.Á. y De Dios, M^a. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.

- Frith, S. (2003). Música e identidad. En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 54-78). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?* México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Fuertes, A., Martínez, J.L. y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 531-546.
- Fuentes, M.C., García, J.J., Gracias, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Funes, M.J. (2008). *Informe Juventud en España. Tomo 4. Cultura, política y sociedad*. Madrid: Instituto de la juventud.
- Furman, G.C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gaete, X. y Codner, E. (2006). Adelanto de la pubertad en Chile y el mundo. *Revista Chilena de Pediatría*, 77(5), 456-465.
- Galárraga, W. (2014) El Proyecto Salesiano “Chicos de la Calle” como alternativa de vida para los sectores más vulnerables de la infancia en el Ecuador. En Sociedad Salesiana del Ecuador y Universidad Politécnica Salesiana (Coord.). *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: Reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica* (pp. 77-83). Quito: Abya-Yala.
- Galli, I. (2006). *La teoria delle rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- García, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García, F.J. y Martínez, R.A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 213-218.
- García, J. (2008). *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- García, M. (2000). *Lecciones preliminares de filosofía*. Madrid: Encuentro Ediciones.
- García, R., Grimaldo, M. y Manzanares, E.L. (2016). Jerarquía de valores entre estudiantes de secundaria de colegio religioso y colegio laico de Lima. *Liberabit*, 22(2), 229-238.

- García, V.A., Barbero, F.L. y Muñoz, R.C. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 123-146. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226807>
- García del Dujo, Á. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos. *Educación XXI*, 14(2), 263-285. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.254>
- García Hoz, V. (1976). Test de reacción valorativa, *Bordón*, 214, 245-2.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Garzón, A. y Garcés, J. (1989). Hacia una nueva conceptualización del valor. En Rodríguez, A. y Sepane, J. (Coords.). *Creencias, actitudes y valores*. (Vol. 7 del Tratado de Psicología general, dirigido por J. Mayor y J.L. Pinillos) (pp. 365-408). Madrid: Alhambra.
- Garzón, B.O. (2013). *Los salesianos en el oriente ecuatoriano 1893-1970. El internado de Sevilla don Bosco y sus repercusiones en la cultura Shuar contemporánea* (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J., Luque, A., y Molero, M.M. (2015). Perfil de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 321-337. doi: [10.1387/RevPsicodidact.12978](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12978)
- Gervilla, Á. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.
- Gervilla, Á.; Barreales, M.; Galante, R. y Martínez, I. M. (Coord.) (2001). *Familia y Educación*. Málaga: Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación: valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (1988). *Axiología educativa*. Granada: Ediciones TAT.
- Gervilla, E. (2000a). Un modelo axiológico de educación integral, *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58.
- Gervilla, E. (2000b). Valores de la Educación Integral. *Bordón*, 52, 523-535.
- Gervilla, E. (2000c). *Buscando valores. Un método de análisis de contenido axiológico*. Granada: Universidad de Granada.

- Gervilla, E. (2002). Educadores del futuro, valores de hoy. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 15, 7-25.
- Gervilla, E. (2003). Axiología familiar. La educación moral y religiosa. En E. Gervilla (Coord.). *Educación familiar* (pp. 49-64). Madrid: Narcea.
- Gervilla, E. (2004). Buscando valores. El análisis de contenido axiológico. *Perfiles educativos*, 26(103), 95-110.
- Gervilla, E. (2010). *Educación en la postmodernidad*. Madrid: Dikinson.
- Gervilla, E. y Otros (2018). Test de Valores Adaptado (TVA_adaptado). Registro de la propiedad intelectual. No. 04/2017/1538.
- Gil Cantero, F. (2001). Educación y crisis del sujeto. *Teoría de la educación*, 13, 45-68.
- Gil de Zúñiga, H., Jung., N. y Valenzuela, S. (2012). Social media use for news and individual's social capital, civic engagement and political participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 319-336. doi: 10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x
- Giraudó, A. (2012). *Estudio introductorio y notas históricas de Memorias del Oratorio*. Madrid: CCS.
- Gogtay, N., Giedd, J.N., Lusk, L., Hayashi, K.M., Greenstein, D., Vaituzis, A.C., Nugent, T.F. et al. (2004) Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academic of Sciences of the United States of America*, 101, 8174-8179.
- Goicoechea, M.A. (2010). *Análisis de los valores de una organización de educación no formal: pioneros* (Tesis doctoral). Universidad de La Rioja, La Rioja, España.
- Gómez, M. (2012). *Rol de la Universidad en la conformación de valores pro-sociales: un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Gómez, O., Del Rey, R., Romera, E.M. y Ortega, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de psicología*, 31(3), 979-989. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Gómez, O., Romera, E.M. y Ortega, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse and Neglect*, 51, 132-143.

- Gómez, R., Arruda, M.D., Hobold, E., Abella, C.P., Camargo, C., Martínez, C. y Cossio, M.A. (2013). Valoración de la maduración biológica: usos y aplicaciones en el ámbito escolar. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 6(4), 151-160.
- Gonçalves, V.O. y Martínez, J.P. (2014). Imagen corporal y percepción de la influencia de los medios de comunicación: diferencias de género en una muestra de adolescentes. *Revista Inter Ação*, 39(3), 461-478.
- González, E. (2017). Educación a la ciudadanía e manuales escolares en España. In G. Ganino (Coord.). *Processi formativi di costruzione della democrazia. Esperienze nel mondo globale* (pp. 129-150). Ferrara, Italia: Volta la carta.
- González, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora: de la teoría pedagógica a la práctica educativa*. Madrid: Anaya.
- González, F. y Villegas, M.M. (2011). Investigación cualitativa de la vida cotidiana: construcción de conocimiento de lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10(2) 35-59.
- González, M.R. (2017). *La vida afectivo-social en la institución del centro de enseñanza superior Don Bosco y los valores que la fundamentan* (Tesis doctoral). Universidad Camilo José Cela, Madrid, España.
- González, J.C. y Gramigna, A. (2009a). La otra educación: mitos e historias de una infancia marginal. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 217, 7-22.
- González, J.C. y Gramigna, A. (2009b). Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar*, 33, 157-164.
- González-Anleo, J.M. (2017a). Valores morales, finales y confianza en las instituciones: un desgaste que se acelera. En J.M. González-Anleo y J.A. López-Ruiz (Dirs.). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017* (pp. 13-52). Madrid: Fundación SM.
- González-Anleo, J.M. (2017c). Jóvenes y religión. En J.M. González-Anleo y J.A. López-Ruiz (Dirs.). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017* (pp. 235-280). Madrid: Fundación SM.
- González-Gijón, G. y Soriano, A. (2017). Estudio sobre los valores individuales de los jóvenes de Puerto Rico. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 231-257
- Goode, W. J. (1964). *The family*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Goossens, L. (2006). Theories of adolescence. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.). *Handbook of adolescent development* (pp. 11-29). New York: Psychology Press.

- González, V., Traver, J.A., García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *ESE. Estudios sobre educación*, 21, 181-197
- Goñi, A., Ruiz de Azua, S. y Liberal, I. (2004). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Graciliano, J. (2013). Don Bosco y los emigrantes. *Educación y Futuro*, 28, 151-181.
- Gramigna, A. (2013). Mundialización y nuevas emergencias educativas. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 22, 315-327.
- Gramigna, A. (2015). *Dinamiche della conoscenza. Epistemologia e prassi della formazione*. Ariccia, Italia: Aracne.
- Gramigna, A. (2017). Un 'epistemologia per la democrazia formativa. In G. Ganino (Coord.). *Processi formativi di costruzione della democrazia. Esperienze nel mondo globale* (pp. 33-52). Ferrara, Italia: Volta la carta.
- Gramigna, A. (2019). *Il versante onírico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*. Canterano, Italia: Aracne.
- Gramigna, A. y Contreras, F.S. (2010). Etica e formazione nell'era della nanotecnologie. *Pedagogika.it*, 4, 79-85.
- Guadarrama, R., Hernández, J.C. y Veyta, M. (2018). Cómo me percibo y cómo me gustaría ser: un estudio sobre la imagen corporal de los adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 37-43. doi: 10.21134/rpcna.2018.05.1.5
- Halstead, J. M. (2014). Values and Values Education: Challenges for Faith Schools. En J. Chapman, S. McNamara, M.J. Reiss e Y. Waghid (Eds.). *International Handbook of Learning, Teaching and Leading in Faith-Based Schools* (pp. 65-81). Netherlands: Springer.
- Hargreaves, D.A. y Tiggemann, M. (2004). Idealized media images and adolescent body image: comparing boys and girls. *Body image*, 1(4), 351-361.
- Harris, J. R. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Hartup, W.W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 387-394.
- Henao, M. y Solórzano, B.A. (2012). Una aproximación al desarrollo del pensamiento en el adolescente. *Revista Universidad EAFIT*, 31(100), 53-60.

- Hernández, M.R. (2006). *Análisis de los valores en los jóvenes universitarios a partir del pensamiento cultural de José Martí* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Hernando, M. (1994). *Los valores cívico-sociales en la juventud* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Herrera, M.I. (2007) Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(42), 1-16.
- Herrán, G. (2007). Al encuentro del desarrollo. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, 50(150), 65-71
- Hirsch, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Teoría de la Educación*, 15, 235-258.
- Hitlin, S. y Piliavin, J. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology* 30, 359-393.
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis*, 1(2), 425-433.
- Hoyos, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 191-203.
- Iglesias, J.L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XVII (2), 88-93.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz.Esteban, C. y Estévez, C., (2008). Conducta Prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Inglés, C., Hidalgo, M., Méndez, F., y Inderbitzen, H. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence* 26(4), 505-510.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Hogares según su composición. Año 2017*. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176952&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2019). *Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidades*. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia>
- Iribarren, M.V. (2014). *La psicología moral y la religiosidad: relaciones entre el razonamiento moral prosocial, los valores y las actitudes religiosas en*

- estudiantes de secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Irwin, S. y Elley, S. (2011). Concerted cultivation? Parenting values, education and class diversity. *Sociology*, 45(3), 480-495.
- Isaza, L. y Henao, G.C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1051-1076.
- Izcue, M. (2013). Conocer a Don Bosco hoy. *Educación y Futuro*, 28, 9-10.
- Jelin, E. (2007). Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales. En I. Arriagada (Coord.), *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros* (pp.93-121). Santiago, Chile: Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina.
- Jorge, E. y González, C. (2018). Estilos de crianza percibidos y su relación con variables sociodemográficas en adultos que consultan por sus hijos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2), 639-662.
- Juvonen, J. y Wentzel, K. R. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México: Oxford.
- Krathwohl, D. (1988). *How to Prepare a Research Proposal*. New York: Syracuse University Press.
- Korres, O., y Elempuru, I. (2015). La medición e identificación de valores: Complementariedad entre los modelos de Schwartz y Hall-Tonna. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(1), 89-101.
- LACE (1999). *Introducción al estudio de casos*. Recuperado de <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- Lacourse, E., Nagin D., Tremblay R. E., Vitaro, F. y Claes, M. (2003). Developmental trajectories of boys' delinquent group membership and facilitation of violent behaviors during adolescence. *Development and Psychopathology*, 15, 183-197.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065. doi: 10.2307/1131151
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2012) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lavelle, L. (1951). *Traité des valeurs. Théorie générale de la valeur. Tome I*. Paris: PUF.
- Lenti, A. (2011). *Don Bosco: historia y carisma [vol. 2]*. Madrid: CCS.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- Loader, B., Vromer, A. y Xenos, M. (2014). The networked Young citizen: social media, political participation and civic engagement. *Information, Communication & Society*, 17(2), 143-150. doi: 10.1080/1369118X.2013.871571
- López, P. (2015). Las intuiciones pedagógicas de Juan Bosco. Una lectura desde la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 6, 102-119.
- López Noguero, F. (2001). Los medios de comunicación en la educación social: el uso de la radio. *Comunicar*, 16, 141-148.
- López-Ruiz, J.A. (2017a). La centralidad de la familia para los jóvenes: convivencia, libertad y educación. En J.M. González-Anleo y J.A. López-Ruiz (Dir.). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017* (pp. 105-164). Madrid: Fundación SM.
- López-Ruiz, J.A. (2017b). Cultura y ocio juveniles: jóvenes espectadores y actores en la diversidad cultural. En J.M. González-Anleo y J.A. López-Ruiz (Dir.). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017* (pp. 165-234). Madrid: Fundación SM.
- Lipovetsky, G. (2016). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Maccoby, E. y Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology, 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maganto, J.M., Bartau, I. y Etxeberria, J. (2003). La participación en el trabajo familiar: Un reto educativo y social. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 160-183. doi: 10.7203/relieve.9.2.4336.
- Magar, E.C.E., Phillips, L.H. y Hosie, J.A. (2008). Self-regulation and risk-taking. *Personality and Individual Differences*, 45, 153-159.
- Marcelino, M., Baldazo, F.A. y Valdés, O. (2012). El método del estudio de caso para estudiar las empresas familiares. *Pensamiento & Gestión*, 33, 125-139.
- Marcelli, D. y Braconnier, A. (2005). *Psicopatología del Adolescente*. Barcelona: Editorial Masson.

- Marco, M., Benítez, R., Medranda, L., Pizarro, C. y Méndez, M.J. (2008). Variaciones fisiológicas normales del desarrollo puberal: edad de inicio, edad de la menarquía y talla. *Anales de Pediatría*, 69(2), 147-153.
- Marín, M. (2003). Función social de la educación y rol del profesor. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.). *La sociedad educadora* (pp. 33-56). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Martí, M. y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 603-616.
- Martín, M^a.L. (2017). *Presencia de los valores en la práctica enfermera* (Tesis doctoral). Universidad Internacional de Catalunya, Barcelona, España.
- Martí, R. (27/04/2016). La familia en la España de hoy. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/opinion/2016/04/27/571fa5daca47418e5c8b45bd.html>
- Martín, E. (2000). *Familia y Sociedad. Una introducción a la sociología de la familia*. Madrid: Gráficas Anzos.
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación, Ext.*, 15-19.
- Martínez, E. (2016). Por una formación cultural emancipadora. En F. Esteban (Ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp. 57-71). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Martínez, M.Á. (2018). Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Historia y Memoria*, 16, 281-318.
- Martínez, E. y Julián, A. (2017). Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 337-351. doi: <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-10>
- Martínez, M., Buxarrais, M.R. y Esteban, F. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Ibero Americana de Educación*, 29, 17-43.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-73.
- Martínez, M., Esteban, F. y Buxarrais, M. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, Ext.*, 95-113.

- Martos, Á., Molero, M^o.M., Barragán, A.B., Pérez, M^o.C., José J. Gázquez, J.J. y Simón, M^o.M. (2016). Frecuencia en el consumo de sustancia y relaciones con los iguales en población adolescente. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 4(2), 75-87.
- Maslow, A. (2005). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- McElhaney, K.B., Allen, J.P., Stepheon, C. y Hare, A.L. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology. Volume I: Individual bases of adolescent development* (pp. 358-403). Hoboken, NJ: Wiley.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina, E. (2015): *Diseño de una escala multifactorial basada en la teoría de Schwartz para medir los valores personales en las organizaciones peruanas* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Medrano, C. y Cortés, A. (2007). Teaching and learning of values through television. *Review International of Education*, 53, 1, 5-21.
- Merino, D. (2002). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michaelidou, N., y Hassan, L. (2014). New advances in attitude and behavioural decision-making models. *Journal of Marketing Management*, 30(5-6), 519-528.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019). *Registro de Centros Docentes no Universitarios (RCD)*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>
- Molina, B. M. (2009). *Su legado a la terapia familiar en Colombia. In Memoriam*. Medellín: Fundación para el Bienestar Humano y Todográficas.
- Moral, J. y Garza, D. (2017). Relación entre los estilos parentales y las conductas sexuales de riesgo en adolescentes escolarizados de Monterrey, Nuevo León. *Revista Perspectivas Sociales*, 19(1), 41-65.

- Morgan, M. (2007). What do young people learn about the world from watching television? En S. R. Mazzarella (Ed.). *20 Questions about youth and the media* (pp.153-166). New York: Peter Lang Publishing.
- Moriano, J., Trejo, E. y Palací, F. (2001). El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de los valores. *International Journal of Social Psychology*, 16(2), 229-242.
- Morrongiello, B. A., McArthur, B. A., Kane, A. y Fleury, R. (2013). Only Kids Who Are Fools Would Do That!: Peer Social Norms Influence Children's Risk-Taking Decisions. *Journal of pediatric psychology*, 38(7), 744-755.
- Münsterberg, H. (1909). *Psychology and the teacher*. New York: D. Appleton and Company.
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 2, 147-163.
- Muñoz, M.T. y Pozo, J. (2011). Pubertad normal y sus variantes. *Pediatría Integral*, XV(6), 507-518.
- Murga, M. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI(240), 327-244.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela. El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Cinca.
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2008). *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales*. Madrid: Pearson Educación.
- Musitu, G. y García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Musitu, G. y Herrero, J. (1994). La familia: formas y funciones. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.). *Psicosociología de la Familia* (pp. 17-46). Valencia: Albatros
- Nanni, C. (2013). Los puntos clave del sistema preventivo. *Educación y Futuro*, 28, 11-14.
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder

- Nava-Preciado, J. M. y Ureña-Pajarito, J. H. (2017). Dominios y valoraciones sobre la felicidad en adolescentes de Guadalajara - México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 443-454.
- Navarro, M.R. (2017). Impulsar una acción transformadora: educar para la democracia y el bien común. En L. Núñez y C. Romero (Coords). *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica* (pp. 71-86). Madrid: Pirámide.
- Negriff, S. y Susman, E.J. (2011). Pubertal timing, depression and externalizing problems: A framework, review and examination of gender differences. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3) 717-746.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Comp.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-239). Buenos Aires: Gedisa.
- Nieto, F. J. (2013). *Acercamiento a una Adolescencia Mediatizada. Adolescencia y posmodernidad: Malestares, Vacilaciones y Objetivos*. México: Fontamara.
- Nucci, L. y Weber, E. (2013). The domain approach to values education: From theory to practice. *Handbook of moral behavior and development*, 3, 251-266.
- Núñez, J.M. (2013). Don Bosco en el ocaso de la modernidad: aproximación histórica-crítica al contexto que forjó al educador-pastor. *Educación y Futuro*, 28, 17-38.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K.I. y Atkinson, R. (1988). *The teenage world: Adolescents self-image in ten countries*. Nueva York: Plenum.
- Oña, J.M., Vera, J. y Colomo, E. (2013). Análisis pedagógico de los valores transmitidos en las letras de las canciones con más impacto en 2010. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 233, 21-32.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Orizo, F.A. y Elzo, J. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad*. Madrid: Fundación Santa María y Universidad de Deusto.
- Ortega, P., Minguez, R. y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 93-113.

- Ortega, R.; Del Rey, R. (1998). Estrategias de intervención con el alumnado en riesgo. En R. ORTEGA y colaboradores. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 197-220). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2015). La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortega y Gasset, J. (1973). Introducción a una Estimativa. *Revista de Occidente*, VI, 315-335.
- Ortuño, J. (2014). *Adolescencia. Evolución del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar* (Tesis doctoral). Universidad de La Rioja, Logroño, España.
- Otero-López, J.M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-84.
- Páez, R.M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 67, 159-180.
- Palacio, M. C. (2004). *Familia y violencia familiar: De la invisibilización al compromiso político. Un asunto de reflexión sociológica*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Palacios, G.A (2017). *La práctica de ética y valores de los docentes, su incidencia en la formación profesional de los estudiantes de la facultad de filosofía, universidad central del ecuador* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes, M.J. Ortiz (Comps). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., y Rodrigo, M. (2009). La familia como contexto de desarrollo humano. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds). *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.
- Palma, J. (2013). *Componentes cognitivos y afectivos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.

- Palmqvist, R. y Santavirta, N. (2006). What friends are for: The relationships between body image, substance use, and peer influence among Finnish adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 203-217.
- Parra, A. y Ugarte, M. (2018). Experiencias negativas en la niñez y estilo parental dominante en individuos que reportan experiencias paranormales. *Perspectivas en Psicología*, 15(1), 86-97.
- Paterna, C., Martínez, C. y Vera, J. (2003). *Psicología Social. De la teoría a la práctica cotidiana*. Madrid: Pirámide.
- Patterson, G.R., De Baryshe, B.D., y Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-355.
- Penas, S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de A Coruña* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- Peñafiel, F. (1996). *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- Peraza, F. (2010). *Sistema preventivo de Don Bosco*. Quito, Ecuador: Imprenta Don Bosco.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: métodos y técnicas*. Buenos Aires: Docencia.
- Pérez, N. (1996). *Homosexualidad, homosexuales y uniones homosexuales en el derecho español*. Granada: Comares.
- Pérez, P. M^a y Cánovas, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid: Fundación Santa María.
- Perinat, A., Corral, A., Crespo, I., Doménech, E., Font, S., Lazuela, J., Larraburu, I., Martínez, G., Moncada, A., Raguz, M. y Rodríguez, H. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- Pestaña, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 67-82.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, DC: American Psychological Association
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pichucho, A., Andrea, J. y Barbosa, J.E. (2016). *Actividades artísticas y la práctica de valores*. Latacunga, Ecuador: UTC.

- Pindado, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes en Málaga* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Pinos, M. (2016). *Evaluación de un programa educativo de competencias, educación en valores y motivación escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández (Coords.). *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Planche, D.C., Vera, M.A., Campoverde, A.X. y Quito, F.E. (2017). Insatisfacción corporal en adolescentes de primero de bachillerato del colegio “Herlinda Toral” durante el periodo 2016-2017. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 211-232.
- Poletti, G (2015). Trends di sviluppo di strumenti e tecnologie educative. *Formazioni & Inserimento*, XIII(3), 73-94. doi: 107346/-fei-XIII-03-15_05
- Poletti, G. (2017). Educare alla cittadinanza digitale, la democrazia al tempo della rete. In G. Ganino (Coord.). *Processi formativi di costruzione della democrazia. Esperienze nel mondo globale* (pp. 191-206). Ferrara, Italia: Volta la carta.
- Portolés, A. (2014). *Orientación de Metas y Prácticas de Actividad Física en Adolescentes. Implicaciones sobre el Rendimiento Académico y el Burnout* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Povedano, A. (2012). *Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: un análisis desde la perspectiva de género* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Prellezo, J.M. (2013). Relación «escuela-trabajo» en la experiencia educativa de don Bosco. *Educación y Futuro*, 28, 101-114.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Puig, J. M. (2012a). Introducción. En Puig, J. M. (Coord.). *Cultura moral y educación* (pp. 7-14). Barcelona: Graó.

- Puig, J. M. (2012b). ¿Por qué hablar de cultura moral? En Puig, J. M. (Coord.). *Cultura moral y educación* (pp. 15-34). Barcelona: Graó.
- Quijano, D.R. (2015). *Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del Estado de Yucatán* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Quintana, J. M. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Quintana, J.M. (2009). *La axiología como fundamentación de la filosofía*. Madrid: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Raya, A. F., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: El estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3) 211-222.
- Rebollo, M.A. (2001). *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum.
- Reina, M., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society y Education*, 2, 47-59.
- Rickert, H. (1913). Vom System der Werte. *Logos*, 4, 295-327.
- Rico de Alonso, A. (2007). Políticas sociales y necesidades familiares en Colombia: Una revisión crítica. En I. Arriagada (Coord.), *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros* (pp.387-399). Santiago, Chile: Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina.
- Rivas, M.R. (2015). *La formación en valores en la educación superior a distancia. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Rodrigo, M., y Palacios, J. (2001). La familia como contexto y la familia en contexto. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, H. (2003). Pubertad y psicología en la adolescencia. En A. Perinat (Coord.). *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial* (pp.87-114). Barcelona: Editorial UOC.
- Rodríguez, C., Viñuela, M^a.P. y Rodríguez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la teoría de la autodeterminación. *Teoría de la Educación*, 30(1), 179-199. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301179199>

- Rodríguez, C., Herrera, L., Loreno, O. y Álvarez, J. (2008). El valor de la familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 42-49.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M. e Iglesias, J.J. (2018). Don Bosco: una propuesta educativa adecuada a los presos jóvenes. *Salesianum*, 80, 109-132.
- Rodríguez, M.C., Peña, J.V. y Torío, S. (2010). Corresponsabilidad familiar: negociación e intercambio en la división del trabajo doméstico. *Papers*, 95, 95-117.
- Rogol, A.D., Roemminch, J.N. y Clark, P.A. (2002). Growth at puberty. *Journal of Adolescent Health*, 31, 192-200.
- Rohan, M. (2000): A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277.
- Rojano, J. (2013). La teología y moral que aprendió el joven Juan Bosco y la influencia en su obra. *Educación y Futuro*, 28, 61-81.
- Rojas, E. (2004). *El hombre light, una vida sin valores*. Barcelona: Temas de Hoy.
- Romera, E.M., Gómez-Ortiz, O. y García-Fernández, C.M. (2016). Escuela, familia y convivencia. En R. Ortega-Ruiz e I. Zych, (Eds.). *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp. 51-60). Madrid: Grupo 5.
- Romero, J. (2010). Jóvenes y religión en un mundo de cambio. El caso de los jóvenes chilenos. *Ciencias Sociales y Religión*, 12(12), 147-156.
- Romero, C. y Núñez, L. (2017). Reformular la práctica a través de las filosofías educativas. En L. Núñez y C. Romero (Coords). *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica* (pp. 35-55). Madrid: Pirámide.
- Rosenbloom, A.L. (2007). Fisiología del crecimiento. *Anales Nestlé*, 65(3), 99-110.
- Rubio, R. (2000). *El desarrollo en la edad de la Educación Secundaria (I): adolescencia y juventud. Cambios que acompañan a la pubertad. Implicaciones educativas en Psicopedagogía. Vol. I*. Sevilla: MAD.
- Ruíz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, M., y De-Juanas, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *ESE. Estudios sobre Educación*, 25, 95-113.
- Russell, B. (2003). *La conquista de la felicidad*. Barcelona: De Bolsillo.

- Salamanca, E., Chávez, P. y Carmona, J.A. (2017). Percepción de la autoridad parental en adolescentes escolarizados víctimas de desplazamiento. *Aquichan*, 17(4), 437-447. doi: 10.5294/aqui.2017.17.4.7
- Salas, J. (2017). Factores que influyen en la creación y utilización de la jerga adolescente en tres colegios de la zona de Puntarenas. *Káñina*, 41(2), 183-200.
- Salazar, F. (2013). El antiguo alumno en la pedagogía de don Bosco. *Educación y Futuro*, 28, 223-225.
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Sampaio, R.C. y Truwit, C.L. (2001) Myelination in the developing human brain. En A. Charles, N. Luciana y M. Luciana (Eds.). *Handbook of developmental neuroscience* (pp. 35-44) Cambridge, M.A: MIT Press.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A metaanalytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill.
- Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última Década*, 27, 99-118. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362007000200006>
- Santamarina, M. (2016). *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Santrock, J.W. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scheler, M. (1942). *La idea del hombre y la historia*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Schioppa, M. (2013). Influencia del grupo de Pares delincuentes en la implicación del adolescente en la delincuencia. *Justicia Juris*, 9(1), 93-111.
- Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11. doi: 10.9707/2307-0919.1116
- Schwartz, S. Y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Schwartz, S., Melech, G., Lehman, A., Burgess, S., Harris, M. Y Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a

- different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Sean, C. (2000). *Los siete hábitos de los adolescentes altamente efectivos*. Barcelona: Grijalbo.
- Seijo, C. (2009). Los valores de las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. *Clío América*, 6, 152-164.
- Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S. y Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*. 46, 477-505. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.11.001>
- Serrano, V.M. (2018). *Ética: vivencia axiológica en los estudiantes de primer año de la UTPL período abril-agosto 2015* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, Biskaia, España.
- Shaffer, D.R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson Editores.
- Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Paraninfo.
- Shaffer, D.R. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Paraninfo.
- Sharffer, H. R (1994). *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica*. Madrid: Visor.
- Short, M. y Rosenthal, S. (2008). Psychosocial development and puberty. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1135, 36-42.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(47), 119-142.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, L.M. (1978). 8: An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies. *Review of Research in Education*, 6(1), 316-377. doi: <https://doi.org/10.3102/0091732X006001316>
- Smith, A., Chein, J. y Steinberg, L. (2013). Impact of socioemotional context, brain development and pubertal maturation on adolescent risk-taking. *Hormones and Behavior*, 64, 323-332.

- Smith, D.G., Xiao, L. y Bechara, A. (2012). Decision making in children and adolescents: Impaired Iowa Gambling Task performance in early adolescence. *Developmental psychology*, 48(4), 1180-1187.
- Sociedad Española de Cirugía Plástica, Reparadora y Estética (2018). *La realidad de la Cirugía Estética en España 2017-2018*. Recuperado de <https://secpre.org/>
- Solar, M. y Díaz, C. (2018). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, 30, 208-232. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.178>
- Soriano, A. (2003). Valores sociales y futuros educadores. *Revista Ciencias de la Educación*, 194, 191-206.
- Spear, L.P. (2000) The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Biobehavioral Review*, 24, 417-463.
- Spear, L.P. (2010). *The Behavioral Neuroscience of Adolescence*. New York: W.W. Norton.
- Speltini, G., Passini, S. y Morselli, D. (2010). Questioni di pulizia: rappresentazioni e valori. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXXVII (3), 623- 644.
- Stake, R.E. (1995). *El método de estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata
- Steinberg, L. y Silk, J.S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting. Vol. I. Children and parenting* (pp. 103-134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stewart, L. y Pascual-Leone, J. (1992). Mental Capacity Constraints and the Development of Moral Reasoning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 251-287.
- Susman, E.J. y Rogol, A. (2004). Puberty and Psychological Development. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent and Psychology* (pp. 15-44). Hoboken, NJ: Wiley.
- Temboury, M.C. (2009). Desarrollo puberal normal: Pubertad precoz. *Revista de Pediatría Atención Primaria*, 11(16), 27-142.
- Téramo, M.T. (2006). Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27, 85-91.

- Tesouro, M., Palomanes, M.L., Bonachera, F. y Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21, 211-224.
- Tonon, G.H. (23 de octubre de 2006,). Diferencias y particularidades en la elección de valores de los/las estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica.com*, 8(5). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/eleccion-de-valores-estudiantes-universitarios>
- Torío, S., Peña, J.V. y Rodríguez, M^a C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, 20, 151-178.
- Toro, J. (2010). *El adolescente en su mundo: riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Pirámide.
- Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 218, 127-149.
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en educación superior. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(3), 49-62.
- Trejo, P.M., Castro, D., Facio, A., Mollinedo, F.E. y Valdez, G. (2010). Insatisfacción con la imagen corporal asociada al Índice de Masa Corporal en adolescentes. *Revista Cubana de Enfermería*, 26(3), 150-160.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Turriago, D. (2014). Aporte salesiano al proyecto educativo católico en Colombia (1886-1935). *Actualidades Pedagógicas*, 64, 109-129.
- UNESCO (1982) *Conferencia mundial sobre políticas culturales. Informe final*. México: UNESCO.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2016). *Psicología y cultura de los adolescentes*. Nueva Córdoba, Argentina: Editorial brujas.
- Ureña, P., Blanco, L. y Salas, J. (2015). Calidad de vida, indicadores antropométricos y satisfacción corporal en un grupo de jóvenes colegiales. *Retos*, 27, 62-66.
- Valdés, M.V. (2003). La orientación familiar. Conflictos y terapia familiar. En E. Gervilla (Coord.). *Educación familiar* (pp. 131-142). Madrid: Narcea.
- Valiente, F.J. (2013). San Juan Bosco, el santo al que los jóvenes hicieron escritor. *Educación y Futuro*, 28, 115-127.

- Valls, M. (2010). Las creencias religiosas de los jóvenes. En J. González y P. González (Coords.). *Jóvenes españoles 2010* (pp. 175-228). Madrid: Fundación SM.
- Van Petegem, S., Beyers, W., Brenning, K. y Vansteenkiste, M. (2013). Exploring the Association Between Insecure Attachment Styles and Adolescent Autonomy in Family Decision Making: A Differentiated Approach. *Journal of youth and adolescence*, 42(12), 1837-1846.
- Varela, R.M. (2012). *Violencia, victimización y cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Varela, R., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2011). El contexto Educativo: alumnado, profesorado y familia. En M. T. Terrón (Ed. Lit.). *Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional* (Bloque III, Cap. 7, pp. 1-47). Madrid: Fundación Santa María. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/rosavarela/cap13/4-sm-upo-cap13.pdf>
- Varela, R. Musitu, G. Moreno, D. y Martínez, B. (2010) Teoría y Realidad de la familia en la Sociedad Actual. En J. Gázquez y M. C. Pérez, (Coord.). *La Convivencia Escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos*. (pp. 487-494). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vázquez, T. (2011). Educación informal. Configuración y valores de los protagonistas infantiles. *Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-11. Recuperado de www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/411/147
- Vázquez, C. y López, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 111-121. doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.35
- Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga. Aljibe.
- Vázquez, M.E., Muñoz, M.F., Fierro, A., Alfaro, M., Rodríguez, L. y Bustamante, P. (2013). Estado de ánimo de los adolescentes y su relación con conductas de riesgo y otras variables. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 15(59), 75-84.
- Vera, J., Martín, M. y Fuentes, Y. (2003). Los valores personales y la participación de estudiantes de Psicopedagogía en organizaciones de voluntariado. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 13(3), 61-90.

- Verplanken, B. y Holland, R.W. (2002). Motivated decision making: effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of personality and social psychology*, 82(3), 434-447.
- Vidal, N. (2017). *Los valores de los adolescentes de Lorca y su comarca. Un análisis empírico desde la teoría del desarrollo positivo* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Viejo, C. y Ortega, R. (2015). Cambio y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology Society y & Education*, 7(2), 109-118.
- Villator, I. (2013). ¿Qué son los valores? *Perspectivas docentes*, 52, 59-61.
- Villegas, V.P. (2018). Concepciones de género y convivencia escolar. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 2(2), 139-154.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Ed.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp.42-82). Madrid: Narcea.
- Wallace, R., Pettit, P., Scheffler, S. y Smith, M. (2006). *Reason and Value: Themes from the Moral Philosophy of Joseph Raz*. New York: Oxford University Press.
- Waksler, F. (1991). *Studying the social worlds of children. Sociological Readings*. New York: Falmer Press
- Witenberg, R.T. (2007). The moral dimension of children's and adolescents' conceptualisation of tolerance to human diversity. *Journal of Moral Education*, 36(4), 433-451.
- Wolak, J., & Finkelhor, D. (1998). Children exposed to partner violence. In J. L. Jasinski & L. M. Williams (Eds.). *Partner violence: A comprehensive review of 20 years of research* (pp. 73–112). Thousand Oaks, CA: Sage
- Wolf, S. (2008). *Peer groups: expanding our Study of small group communication*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Yin, R.K. (2003). *Aplicaciones de case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Yurén, M^a.T. y De la Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 131-150.

- Zaballos, J. (2003). *Origen y evolución histórica de la escuela universitaria "Don Bosco"* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Zavalloni, R. (1997). Significado de la pedagogía del cariño. En J. M. PELLEZO (Ed.). *Educación con Don Bosco. Ensayos de pedagogía salesiana*. Madrid: CCS.
- Zeifman, D. y Hazan, C. (2008). Pair bonds as attachments. Reevaluating the evidence. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (pp. 436-455). New York: The Guildford Press.
- Zimmer-Gembeck, M.J. y Locke, E.M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 30, 1-16. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.001.
- Zubieta, E., Fernández, O. y Sosa, F. (2012). Bienestar, valores y variables asociadas. *Boletín de Psicología*, 106, 7-27.

DOTTORATO EUROPEO. SINTESI E CONCLUSIONI FINALI IN ITALIANO

Lo studio che è stato realizzato in questa tesi verte sulla percezione che gli alunni frequentanti gli istituti salesiani ‘Nuestra Señora del Águila’ (Alcalá de Guadaíara) e ‘Juan Bosco’ (Morón de la Frontera), possiedono rispetto ai propri valori. L’analisi si considera di grande importanza poiché si tratta di un esempio di scelte assiologiche rispetto a un periodo chiave come l’adolescenza, e poiché si possono riscontrare analogie in questo ambito con i giovani che vivono nel territorio spagnolo. Si tratta di un periodo che incide su tutti i campi della persona, dato che si producono cambi a livello fisico, psicologico, biologico, intellettuale e sociale (Organización Mundial de la Salud, 2018).

Proprio nella tappa adolescenziale si inizia a costruire la scala di valori che definirà le azioni e il comportamento dell’adolescente e, successivamente, quelle della futura persona adulta. Di conseguenza, la scala di valori si costruisce e si ricostruisce a partire dalle esperienze e dal contesto nei quali ci ritroviamo, dato che le persone generano costantemente idee che consentono di comprendere e di dare un senso alla realtà che ci circonda quotidianamente. Questa capacità permette di apprendere e di dare importanza a tutto ciò che rende la vita positiva e piacevole, consentendo, allo stesso tempo, di scartare tutte quelle azioni o decisioni che possono avere una conseguenza negativa nella nostra vita o in quella delle persone care. Questa costruzione, (ri)costruzione della scala di valori che avviene durante l’adolescenza, nel momento in cui si inizia a formare l’identità, è ciò che rende la persona unica e irripetibile, dovuto alla trasformazione che si produce in seguito alla necessità di adattarsi e di evolversi dentro la realtà del contesto socioculturale nel quale si trova immersa. È proprio per tale motivo che in questa fase risultano determinanti i fattori esterni e l’ambiente con i quali l’adolescente interagisce in maniera significativa per il suo sviluppo complessivo ed olistico, come per esempio la famiglia, la scuola, il gruppo di coetanei o i mezzi di comunicazione.

Questi scenari sono denominati agenti coeducativi (Flammer y Alsaker, 2005), poiché determinano i contesti nei quali i giovani agiscono e trovano risposte alle problematiche basandosi sulla scala di valori che stanno costruendo quotidianamente.

Focalizzandosi nell’istituzione scolastica come ente socializzatore, si evidenzia il modello pedagogico dell’istituto salesiano. Questo modello raccoglie la definizione dei valori e delle azioni che guidano la pratica pedagogico-educativa dell’istituto, la quale possiede una gran influenza nel processo della formazione identitaria degli adolescenti.

Partendo da questa premessa, il modello pedagogico-educativo salesiano proposto da Don Bosco verrà analizzato in questa ricerca. Si tratta di una proposta educativa che si basa sull'idea di promuovere la convivenza pacifica, l'amore e la fede, trasmettendo valori positivi capaci di arricchire la realtà dell'adolescente e di realizzare una società migliore.

L'idea che tale modello pedagogico-educativo influisca sulla costruzione identitaria degli adolescenti è il fondamento sul quale si basano i seguenti obiettivi analizzati nel presente studio.

Obiettivo generale: analizzare la percezione che gli alunni frequentanti gli istituti salesiani "Nuestra Señora del Águila" (Alcalá de Guadaíara) e "Juan Bosco" (Morón de la Frontera), possiedono rispetto ai propri valori.

Obiettivi specifici:

1. Analizzare le valutazioni date dagli adolescenti alle differenti categorie assiologiche e ai differenti valori.
2. Determinare se esistono differenze significative nelle valutazioni degli studenti in funzione delle variabili socio-demografiche studiate (sesso, corso di studio, età).
3. Identificare se esiste una relazione tra le categorie affettive e quelle morali.
4. Verificare il valore che gli adolescenti attribuiscono alla categoria religiosa.
5. Analizzare i risultati ottenuti nelle valutazioni degli studenti in accordo con il modello pedagogico-ideologico degli istituti educativi salesiani.

In questa ricerca si studiano i singoli casi in modo tale da conoscere in profondità e dettagliatamente la realtà assiologica degli istituti salesiani presi in considerazione, applicando il Test de Reazione Valorativa di García Hoz (1976), adattato posteriormente da Casares (1995) e attualizzato nell'anno 2004 dal Gruppo di ricerca (HUM-580) "Valori emergenti, educazione sociale e politiche educative" dell'Università di Granada, sotto la denominazione: "Test di Valori Adattato". Questo metodo si basa nel modello assiologico di educazione integrata che propone il professor Gervilla (2000a), nel quale si mette in relazione il concetto di persona come "entità corporea dotata di intelligenza emozionale, individuale e libera rispetto alle proprie decisioni, relazionata con le persone e le cose nel tempo e nello spazio" (p.43), con l'insieme dei valori e dei controvalori derivati dallo sviluppo armonico di ognuna delle facoltà e delle dimensioni che compongono la persona.

Attraverso l'applicazione di questo metodo, sono stati analizzati i dati ottenuti mediante il conteggio e l'enumerazione dei valori, cosa che ha permesso di conoscere la

classificazione dei valori del gruppo di adolescenti di entrambi gli istituti presi in considerazione e, di conseguenza, in base alla frequenza dei risultati, le dimensioni assiologiche che rappresentano un peso maggiore nel processo di formazione e di costruzione dell'identità. L'analisi dei dati quantitativi è stata realizzata attraverso l'uso del modello statistico SPSS v.25, con lo scopo di poter realizzare le prove statistiche in funzione degli obiettivi.

Successivamente all'analisi dei risultati, sono state studiate le conclusioni principali a partire dal grado di raggiungimento di ognuno degli obiettivi stabiliti all'inizio. Basandosi sull'approccio metodologico dello studio dei casi, la realtà assiologica negli adolescenti degli istituti salesiani Nuestra Señora del Águila e Juan Bosco, è stata studiata tenendo in considerazione l'idiosincrasia dei valori, le caratteristiche della gioventù (cognitiva, sociale e fisico-biologica), il ruolo della scuola come ente sociale e la scelta del modello pedagogico educativo salesiano finalizzata allo sviluppo del processo educativo.

Nel rispetto del raggiungimento dell'obiettivo generale di questa tesi dottorale, si procederà tenendo conto del fatto che ci troviamo in un'epoca postmoderna nella quale il benessere personale prevale su quello sociale. Si tratta di verificare in che modo la scuola e il modello pedagogico salesiano, i quali scommettono su una morale comunitaria (con lo scopo di formare cittadini onesti e buoni cristiani), influiscono sulle percezioni assiologiche degli adolescenti che appartengono a questi istituti educativi. Le conclusioni che abbiamo raggiunto tenendo in considerazione sia l'obiettivo generale che gli obiettivi specifici, si espongono in seguito.

Riguardo al primo obiettivo specifico, si evidenzia il modo in cui i valori affettivi, messi in relazione con il fattore emozionale del soggetto, abbiano ottenuto la valutazione migliore in entrambi gli istituti. La categoria morale e quella individuale, si collocano rispettivamente in seconda e terza posizione, risultando rilevante il bene comune come filtro rispetto alle decisioni prese e al processo di costruzione identitaria. Le categorie che hanno ottenuto una peggior valutazione, sono quelle che riguardano la partecipazione politica e intellettuale; fatto che evidenzia il disinteresse dei giovani in materia politica e rispetto ai valori generati dai processi di insegnamento-apprendimento.

In quanto al secondo obiettivo, il sesso è l'unica variabile nella quale si riscontrano differenze significative rispetto alle valutazioni degli alunni (solo nell'istituto Nuestra Señora del Águila). In questo senso, le femmine di questo istituto salesiano attribuiscono un'importanza maggiore rispetto ai maschi alle categorie come i valori fisici, affettivi,

morali, estetici e sociali. Rispetto alla variabile che concerne il corso accademico di appartenenza, non si sono riscontrate differenze significative tra gli alunni di 14 e 16 anni dell'istituto Juan Bosco riguardo alla categoria fisica (gli alunni di 16 anni attribuiscono un punteggio più elevato alla stessa), dato che non esiste nessun'altra differenza significativa in funzione della variabile età.

I risultati analizzati in relazione al terzo obiettivo, dimostrano l'esistenza di un'interdipendenza nelle valutazioni degli alunni di entrambi gli istituti salesiani rispetto alle categorie affettive e quelle morali, tale che un punteggio elevato nei valori di carattere affettivo comporta buone percezioni rispetto ai valori morali, mentre una considerazione bassa si ripercuote negativamente su di essi.

L'analisi del quarto obiettivo sottolinea l'influenza di carattere religioso che gli istituti salesiani esercitano sulla valutazione degli allievi, evidenziando una percezione positiva dei valori religiosi che si dividono essenzialmente in due fattori principali: valori relazionati con aspetti fondamentali riguardanti la fede e valori vincolati al ministero della chiesa. In questo senso, gli studenti danno la priorità (un maggior punteggio) ai valori legati a una propria visione personale della fede piuttosto che a quelli stabiliti dalla struttura e dalla gerarchia ecclesiastica.

In merito allo studio del quinto obiettivo, è stato realizzato un lavoro di equivalenza tra lo strumento di raccolta di informazioni (Test di Valori Adattato) con il modello assiologico di educazione integrata (MAEI) che lo sosteneva, e il modello educativo proposto da Don Bosco. In questo modo, è stata riscontrata una parte degli alunni che da valore all'amore (categoria affettiva), alla morale (categoria morale) e all'identità (categoria individuale), e che attribuisce meno importanza alla ragione (categoria intellettuale) e alla religione (categoria religiosa); quest'ultima categoria determina due profili di studenti differenti in funzione della loro valutazione rispetto alla stessa (percezione di indifferenza o molto positiva). In questo senso, l'idea proposta da Don Bosco di formare dei cittadini onesti e dei buoni cristiani, si mantiene viva in una struttura di valori che assumono una forza maggiore o minore a seconda del contesto socioculturale attuale e degli interessi di una gioventù postmoderna che dà priorità al benessere personale relativizzando tutto il resto.

Bisogna tenere in conto il fatto che la percezione degli alunni degli istituti salesiani presi in considerazione rispetto ai propri valori, è simile a quella del resto degli adolescenti coetanei, con l'aggiunta del fattore religioso, il quale assume un significato

maggiore per coloro che frequentano delle istituzioni scolastiche che presentano un modello pedagogico-educativo con un marcato tono religioso.

Riguardo ai contributi che questa analisi apporta alla pratica educativa, evidenziamo specialmente quelli collegati all'assiologia e agli ideali educativi.

Rispetto all'ambito assiologico, il carattere di questo elaborato consente di conoscere in maniera dettagliata quali sono le inclinazioni assiologiche degli studenti, denotando quali valori giocano un ruolo fondamentale nella loro realtà, e quali occupano una posizione di secondaria importanza. Partendo da una proposta assiologica fondata sulla morale comunitaria (Esteban, 2018), che sta alla base del benessere sociale, lo studio permetterà di riconoscere quali sono i valori affini al modello che gli studenti adolescenti dei due istituti presi in considerazione già possiedono, e quali sono quelli che devono sviluppare, sia per mancanza di lavoro educativo sugli stessi, sia per un rifiuto dovuto a questioni personali. Il ruolo che gioca la scuola nel processo di (ri)costruzione identitaria degli allievi, si focalizzerà nell'applicazione di proposte di carattere pedagogico che consentiranno di rinforzare i valori acquisiti e di sviluppare quelli che ancora non sono stati interiorizzati in maniera critica e riflessiva.

L'ideologia educativa dell'istituto si definisce attraverso il modello pedagogico-educativo e si basa sulla scelta di determinati valori e delle conseguenti azioni volte ad una corretta applicazione. Questi modelli determineranno i processi di insegnamento-apprendimento e le interrelazioni che si produrranno negli istituti scolastici in seguito alla presente proposta che influenza il processo di costruzione identitaria degli adolescenti.

In questo senso, ogni studente è un individuo unico in funzione delle influenze ricevute, delle esperienze vissute e degli apprendimenti interiorizzati in seguito ad esse; in ciò consiste il modello pedagogico. Per tale motivo, esistono due modi differenti di agire: riconoscere quegli aspetti del modello educativo i cui risultati non sono adeguati alla sua concettualizzazione, in modo che le informazioni come quelle analizzate in questo studio servano per ridisegnare/modificare/trasformare certe scelte assiologiche in esso realizzate, o per intraprendere azioni concrete contro quelle pratiche che non hanno riportato alcun beneficio o non sono adeguate alle previsioni. Un'altra possibilità sarebbe quella di elaborare/creare dei modelli pedagogici che rispondano alle necessità che ogni società o contesto sociale reclama dall'educazione. Tenendo come punto di riferimento la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, modello di uguaglianza che eleva l'essere umano, potremo realizzare proposte che comprendano sia una selezione di valori che

promuovano lo sviluppo olistico del soggetto, sia la definizione di azioni educative che permettano una convivenza proficua fondata sulla libertà, la tolleranza e il rispetto.

In questo studio si trovano essenzialmente due limiti: i campioni presi in esame e la raccolta di informazioni. Riguardo ai campioni, in origine la proposta si allargava a un maggior numero di istituti educativi salesiani. In questo senso, oltre al limite della raccolta di campioni, la scelta di focalizzarsi unicamente su due centri dentro una zona precisa, presenta un ostacolo che impedisce la generalizzazione dei risultati rispetto ai valori degli studenti salesiani. In questo modo, possiamo solo formulare ipotesi sulle possibili scelte assiologiche di studenti di altri istituti salesiani basandoci sui risultati ottenuti.

Riguardo alla raccolta di informazioni, utilizzando come strumento esclusivamente il Test di Valori Adattato, non si prende in considerazione l'analisi degli alunni che non riguardi unicamente il livello di approvazione/non approvazione rispetto alla lista dei valori. Combinare questo strumento con un colloquio invece, permetterebbe al alunno di giustificare e di ragionare sui motivi delle proprie scelte e delle proprie considerazioni riguardo ai valori.

Focalizzandosi sulle future linee di ricerca, proponiamo cinque metodologie per continuare a lavorare:

Aggiungere colloqui con gli alunni in seguito all'applicazione del Test di Valori Adattato.

Implementare lo studio con adolescenti di istituti salesiani della comunità autonoma dell'Andalusia, ottenendo in questo modo delle prove più significative.

Includere variabili come ad esempio il livello economico, il tipo di famiglia, il fatto di avere fratelli o meno, aspettative rispetto allo studio. Questi valori possono aiutare a comprendere meglio le scelte assiologiche.

Applicare il test ai professori per conoscere la loro classificazione di valori sulla quale si basano gli esempi di comportamenti, norme, atteggiamenti e modalità di risolvere/affrontare diverse situazioni e problemi che riguardano gli allievi.

Realizzare studi comparativi sulla percezione dei valori degli adolescenti in funzione delle variabili relazionate con gli istituti scolastici (il carattere religioso o la tipologia dell'istituto).

CONCLUSIONI TESI

Lo studio realizzato in questa tesi sulla percezione che gli alunni frequentanti gli istituti salesiani Nuestra señora del Águila e Juan Bosco possiedono sui propri valori, lo consideriamo di gran importanza poiché si tratta di un esempio di scelte assiologiche rispetto a un periodo chiave com'è l'adolescenza, e poiché si possono riscontrare analogie in questo ambito con i giovani che vivono nel territorio spagnolo. Con tale lavoro abbiamo provato a contribuire all'ampliamento delle conoscenze esistenti riguardo ad una tematica di grande importanza come lo sviluppo dell'identità dei nostri giovani, visto che l'adolescenza, come è stato affermato all'inizio della tesi, rappresenta una tappa chiave nella vita delle persone. Una tappa che incide su tutti i campi della persona: si producono cambi a livello fisico, psicologico, biologico, intellettuale e sociale (Organización Mundial de la Salud, 2018). Si tratta di un periodo nel quale le persone non solamente devono subire cambiamenti vertiginosi e rapidi, ma devono anche essere capaci di adattarsi all'ambiente circostante. D'altro canto, è precisamente nella tappa adolescenziale che si inizia a costruire la scala di valori che definirà le azioni e il comportamento dell'adolescente e quelle della futura persona adulta. Inoltre, durante questa epoca evolutiva avviene il processo di riflessione introspettiva nel quale le persone si domandano chi sono e chi vorrebbero essere; perciò ci troviamo di fronte a dei soggetti altamente influenzabili.

Di conseguenza, la scala di valori si costruisce e si ricostruisce a partire dalle esperienze e dal contesto circostante, dato che le persone generano costantemente idee che consentono di comprendere e di dare un senso alla realtà quotidiana. Questa capacità permette di apprendere e di dare importanza a tutto ciò che rende la vita positiva e piacevole e, allo stesso tempo, di scartare tutte quelle azioni o decisioni che possono avere una conseguenza negativa nella nostra vita o in quella delle persone care. Quindi, i valori si convertono nelle idee che guidano e orientano la vita di ogni persona che fa parte della società (Schwartz et al., 2001; Speltini, Passini y Morelli, 2010). Questa costruzione, (ri)costruzione della scala di valori che avviene durante l'adolescenza, nel momento in cui si inizia a formare l'identità, è ciò che rende la persona unica e irripetibile, in seguito alla trasformazione dovuta alla necessità adattarsi e di evolversi nella realtà e nel contesto socioculturale contingente. In questo senso, secondo Merino (2002), l'essere umano si trova in uno stato di evoluzione-apprendimento costante, e ha bisogno di dare un senso agli avvenimenti che si producono nella sua quotidianità. In questo modo, l'identità si costruisce partendo dalle esperienze che le persone vivono, essendo queste condizionate

dalle decisioni prese nei diversi scenari nei quali l'individuo si trova immerso. Per tale motivo, in questa fase risultano determinanti i fattori esterni e l'ambiente con il quale l'adolescente interagisce in maniera significativa per il suo sviluppo complessivo ed olistico, come per esempio la famiglia, la scuola, il gruppo di coetanei o i mezzi di comunicazione.

Questi scenari sono denominati agenti coeducativi (Flammer y Alsaker, 2005), per il fatto di ricreare dei contesti nei quali i giovani mettono in pratica e costruiscono delle risposte basandosi sulla scala di valori che stanno costruendo quotidianamente. In ognuno di questi contesti, si creano delle situazioni nelle quali l'adolescente acquisisce nozioni essenziali per la propria vita. Per tale motivo è di vitale importanza che esista un'armonia nella trasmissione del messaggio da parte di questi agenti, ed è altrettanto necessario che vi sia un lavoro cooperativo tra di essi. Ciò influirà positivamente sia nel benessere personale e sociale, sia nello sviluppo equilibrato e positivo dell'adolescente. Realizzando un breve percorso attraverso il lavoro educativo di ognuno di questi agenti, possiamo evidenziare prima di tutto il ruolo della famiglia come luogo idoneo per la socializzazione primaria, per il fatto di costruire un ambiente nel quale il/la bambino/a si sente valorizzato e riconosciuto per quello che è senza sentirsi giudicato; ciò è un punto di vitale importanza per lo sviluppo positivo dell'identità (Van Petergem, Beyers, Brenning y Vansteenkiste, 2013). In secondo luogo, le caratteristiche proprie dell'adolescenza, comportano che il gruppo di coetanei costituisca un supporto sociale e affettivo per i/le giovani (Zeifman e Hazan, 2008), e possono causare l'adozione di atteggiamenti nuovi o rinforzare quelli già esistenti in funzione dell'impatto e dell'importanza che questi rivestono nella loro realtà. In terzo luogo, per il fatto di essere presenti nella quotidianità delle persone, i mezzi di comunicazione aumentano la visibilità dei giovani, giocando un ruolo decisivo nella formazione della loro identità rappresentando una vetrina di esperienze e di modelli ideali (Cabero, Llorente y Marín, 2010; Franco y Martínez, 2010). Infine, essendo uno degli ambienti nei quali gli/le adolescenti passano la maggior parte del tempo durante questa fase, evidenziamo l'importanza dell'ambito scolastico, che si considera un agente influente e di primaria importanza nel processo assiologico della persona, così come abbiamo dimostrato in questo studio.

Focalizzandosi nell'istituzione scolastica come agente socializzatore, è importante considerare i molteplici aspetti che la definiscono e la dotano di un senso, evidenziando tra questi il modello pedagogico di ogni istituto. Questa proposta di norme,

valori, comportamenti e atteggiamenti, descrive l'ideologia del centro educativo e rappresenta un elemento sul quale focalizziamo un aspetto fondamentale del nostro studio. Il modello scolastico definisce i valori e le azioni che guidano la pratica pedagogico-educativa dell'istituto, fondamentale nel processo della formazione identitaria degli adolescenti. Partendo da questa premessa, il modello pedagogico-educativo salesiano proposto da Don Bosco sarà quello che verrà analizzato in questa ricerca. Si tratta di una proposta costituita intorno all'idea di promuovere la convivenza pacifica, l'amore e la fede, trasmettendo valori positivi capaci di arricchire la realtà dell'adolescente e di realizzare una società migliore. La nostra proposta teorica partiva dall'idea che il modello pedagogico-educativo influisce nella costruzione identitaria degli/delle adolescenti; cosa che abbiamo analizzato nei suoi differenti obiettivi ottenendo dei risultati che ci permettono di confermare questa proposta iniziale.

Una volta presentate le principali conclusioni teoriche, passiamo ad affrontare il livello di raggiungimento di ognuno degli obiettivi di questa ricerca. Partendo dall'approccio metodologico dello studio dei casi, che ci ha permesso di conoscere in modo dettagliato la percezione dei propri valori che hanno gli allievi degli istituti salesiani Nuestra Señora del Águila e Juan Bosco, e da una epistemologia costruttiva, i risultati raggiunti in questo studio aspirano ad essere un elemento di analisi e di discussione volto alla comprensione del fenomeno studiato. In questo modo, la realtà assiologica degli/delle adolescenti è stata studiata tenendo in conto degli aspetti specifici (in aggiunta all'idiosincrasia dei valori e alle caratteristiche cognitive, sociali e fisico-biologiche della gioventù), come per esempio il ruolo sociale della scuola e la scelta di un modello pedagogico-educativo concreto diretto allo sviluppo del processo educativo, optando, nel nostro caso, per la proposta salesiana.

Iniziamo prendendo in considerazione l'obiettivo generale proposto in questa tesi dottorale, ovvero quello di analizzare la percezione degli alunni frequentanti gli istituti salesiani "Nuestra Señora del Águila" (Alcalá de Guadaíara) e "Juan Bosco" (Morón de la Frontera), riguardo ai propri valori. Ci troviamo di fronte a un processo d'introspezione e di riflessione personale, nel quale ogni studente è chiamato a dare una valutazione in merito a un insieme di valori riguardanti l'essere umano nella sua interazione con la realtà socioculturale. In un'epoca postmoderna caratterizzata da un contesto liquido (Bauman, 2007), il benessere personale prevale su quello sociale, e il

relativismo prevale sui principi che hanno costituito la società occidentale; nel mondo dei valori impera un'autonomia liberale (Esteban, 2018) nella quale ogni persona prende le proprie decisioni pensando unicamente ai propri desideri, senza tenere in conto il bene comunitario. Tutto ciò provoca un'instabilità riguardo alla definizione e allo sviluppo di norme, atteggiamenti, condotte, valori e comportamenti; e la visione soggettiva della persona si impone sulla percezione oggettiva sociale. In questo contesto, le scelte assiologiche dei/delle giovani si vedranno influenzate da molteplici agenti e circostanze, considerando la loro rilevanza in funzione di ciò che meglio si adatta alle proprie esigenze e priorità. La scuola, come ente socializzatore primario durante le fasi principali di sviluppo cognitivo ed evolutivo, presenta delle proposte in accordo con i principi della morale comunitaria, con lo scopo di arricchire e di facilitare una convivenza pacifica, tollerante e rispettosa tra gli esseri umani. Il modello educativo si esplica nel percorso pedagogico-educativo delle istituzioni scolastiche, nel quale si stabiliscono i criteri e i principi etico-morali che regolano le norme, i valori e gli atteggiamenti che determineranno il clima e la cultura scolastica di un determinato istituto educativo. In questo senso, la proposta salesiana scommette su una formazione integrale ed olistica dell'allievo in un'ottica religiosa, e da tale premessa fondamentale si realizza la formazione di cittadini onesti e buoni cristiani. Come possiamo osservare, si tratta di una scommessa educativa sulla morale comunitaria fortemente impregnata dalla componente religiosa stabilita da Don Bosco. L'analisi sulle percezioni degli alunni riguardo ai propri valori, si è concretizzata nei differenti obiettivi specifici che sono stati indicati nel nostro studio, cosa che ci ha permesso di conoscere a quale livello le valutazioni si avvicinavano ai postulati di Don Bosco; tenendo sempre in considerazione che si tratta di un modello dinamico, flessibile e capace di adattarsi al contesto socioculturale attuale.

Il primo degli obiettivi specifici si focalizzava nell'analisi delle valutazioni attribuite dagli/dalle studenti/studentesse alle differenti categorie assiologiche e ai propri valori. Partendo dal modello assiologico di educazione integrale (MAEI) di Gervilla (2000a, 2000b, 2004, 2008), il Test di Valori Adattato approfondiva le differenti fasi della vita della persona a partire dai valori associati ad ognuna di esse. In tal modo, considerando l'essere umano come animale che possiede un'intelligenza emozionale, come essere unico e libero rispetto alle proprie decisioni, e come essere sociale aperto alle interazioni e alle relazioni con l'ambiente che lo circonda, potremo osservare quali sono le categorie di valori alle quali attribuisce maggior importanza, e definire in questo

modo una gerarchia assiologica che assomigli all'ordine stabilito nella scala di valori personali. In conseguenza di tale analisi, abbiamo osservato le analogie e le differenze presenti nelle classificazioni stabilite dagli allievi degli istituti salesiani Nuestra Señora del Águila e Juan Bosco. Una cosa che è stata evidenziata è il modo in cui i valori affettivi riguardanti il fattore emozionale del soggetto sono quelli che hanno ottenuto maggior considerazione in entrambi gli istituti. Ci troviamo di fronte a una componente essenziale per il benessere personale (Sánchez-Álvarez, Fernández-Berrocal y Extremera, 2016), legata all'intelligenza interpersonale (Gardner, 1993), che ci consente di crescere in un contesto protettivo (Fernández, 2009), essendo logico che prevalga la componente personale dovuto alla sua importanza nell'evoluzione del soggetto, influenzata dal ruolo che la realtà postmoderna attuale ha attribuito al fattore soggettivo dell'individuo. Tutto ciò spiega il fatto che i valori che hanno ottenuto una valutazione diretta più alta siano quelli riguardanti la felicità, il sentirsi amato/a e gli affetti familiari (padre, madre, nonno, nonna). Altresì, per gli allievi di entrambi gli istituti, la categoria morale e quella individuale si posizionano rispettivamente in seconda e terza posizione. Ci troviamo di fronte a due elementi connessi alla componente individuale della persona che influiscono sul suo comportamento e sulle sue decisioni. La morale regola le azioni dell'individuo dal momento che la morale comunitaria (Esteban, 2018) o il bene comune rappresentano un filtro rispetto alle sue decisioni. Si generano in tal modo dei processi di riflessione riguardanti il campo etico che favoriscono la convivenza nell'ambito sociale. D'altro canto, i valori individuali si focalizzano sugli aspetti che riguardano l'identità della persona che ognuno di noi è. Aspetto che, unito alla conoscenza di se stessi, favorisce il benessere personale.

Riguardo alle categorie che rivelano aspetti critici, ad eccezione di quella intellettuale che si colloca nella sfera personale dell'essere umano come animale che possiede un'intelligenza emozionale, il resto si riferisce alla dimensione sociale dell'essere umano. Come abbiamo sottolineato, il fattore soggettivo e personale prevale in un contesto postmoderno nel quale il fattore comunitario viene relegato in un secondo piano. Tra le varie categorie, si è evidenziato il fatto che la religione viene relegata nelle ultime posizioni, a causa della secolarizzazione sociale e di un'interpretazione personale della fede, che spinge verso una concezione della religione totalmente arbitraria (Lipovetsky, 2016). Il fattore estetico, che riguarda elementi di ozio culturale e altri come la bellezza, viene relativizzato e situato in secondo piano rispetto a elementi più materialistici/consumistici (valori strumentali), assimilato al culto e a prendersi cura del

corpo in maniera naturale (valori corporei) e alla rappresentazione sociale del bello (ricordiamo che il valore della chirurgia estetica è quello che si considera peggiore in entrambe le istituzioni scolastiche). Il fatto di vestire a proprio piacimento invece, risulta uno dei fattori valutati più positivamente in entrambi gli istituti. La partecipazione politica occupa le ultime posizioni delle gerarchie ottenute, risultato che denota il disinteresse dei giovani per l'ambito politico e la sfiducia dovuta al fatto che i cambiamenti sociali da essi richiesti/desiderati, non vengono presi in considerazione dai partiti politici; motivo ulteriore della pessima valutazione rispetto a quest'ultimi. Infine, gli alunni di entrambi gli istituti salesiani attribuiscono all'intelligenza un punteggio scarso; questa percezione negativa è stata interpretata come una conseguenza del rifiuto verso gli obblighi che il contesto educativo genera nei confronti degli/delle studenti/studentesse. I valori peggiori riguardano elementi associati allo studio, alla valutazione o alle materie.

Il secondo obiettivo doveva determinare se esistono differenze significative nelle valutazioni degli/delle studenti/studentesse in funzione delle variabili socio-demografiche studiate (sesso, livello di studi, età). Dopo aver analizzato le percezioni degli alunni rispetto alle categorie assiologiche e ai valori che le formavano, avevamo bisogno di verificare l'esistenza o meno di differenze riguardo a queste valutazioni in funzione delle variabili prese in considerazione. La scelta di queste variabili è stata effettuata basandosi su quei fattori che potevano incidere nella raccolta di percezioni differenti, mentre risulta interessante l'integrazione di altre che possano essere più significative se si analizzano le caratteristiche del campione dello studio. In questo senso, l'unica variabile che ha riportato delle differenze significative nelle valutazioni degli studenti è quella relativa al sesso; in altre variabili come l'età e il livello di studi non si sono riscontrate differenze sostanziali. Una delle spiegazioni di questi risultati, è il fatto che la fascia d'età contemplata è molto bassa, e che l'anno scolastico risponde ad una organizzazione legislativa degli alunni in funzione a fattori biologici (anno di nascita), fatta eccezione di casi particolari di studenti anticipatori o di allievi ripetenti. Passiamo adesso a commentare in modo conciso ognuna delle variabili. Nell'istituto Juan Bosco non sono state riscontrate differenze significative riguardo alla variabile sesso, mentre nell'istituto Nuestra señora del Águila si segnalano variazioni rispetto alle categorie associate ai valori fisici, affettivi, morali, estetici e sociali. In tutte queste categorie, le femmine attribuiscono una valutazione maggiore rispetto ai maschi; aspetto confermato attraverso differenti studi realizzati nell'allegata discussione. Oltre ad analizzare le

differenze significative, sono state analizzate le valutazioni attribuite in base alle categorie assiologiche e ai propri valori in funzione del sesso degli alunni di entrambi gli istituti. Esistono coincidenze nelle valutazioni dato che la categoria affettiva (valori come la felicità, il sentirsi amato/a e gli affetti familiari sono quelli più apprezzati da entrambi i sessi), quella morale (la verità, il rispetto e l'aiuto umanitario tra i preferiti) e quella individuale, risultano quelle che occupano i primi posti della classifica. Inoltre, sia i che le femmine di entrambi gli istituti concordano sul fatto di collocare la categoria intellettuale e quella politica tra le ultime posizioni. Tra i valori che hanno ottenuto una valutazione maggiore, spicca il fatto che le femmine attribuiscono più importanza al vestire secondo il proprio gusto, mentre i maschi preferiscono l'igiene personale. D'altra parte, concentrandosi sui valori considerati peggiori, si osserva come Facebook viene malvisto dalle femmine di entrambi gli istituti, cosa che non avviene tra gli uomini. Rispetto alla variabile del livello di studi, non si sono riscontrate differenze statisticamente significative in nessuno degli istituti studiati. Le valutazioni che riguardano le categorie assiologiche e i propri valori si somigliano tra gli alunni del 3°ESO e 4°ESO, dove le prime posizioni le occupano i valori affettivi (la felicità, il sentirsi amato/a e gli affetti famigliari sono quelli più apprezzati), etici (tra i quali spiccano la dignità e la sincerità) ed individuali, mentre le ultime posizioni sono destinate ai valori intellettuali e di partecipazione politica. Inoltre, si sottolineano aspetti significativi come ad esempio la buona considerazione rispetto al vestire secondo il proprio gusto o rispetto all'igiene (valori fisici), o, al contrario, la cattiva percezione che gli allievi dell'istituto Juan Bosco hanno della rete sociale Facebook. Per quello che concerne la variabile età, non si sono riscontrate differenze significative tra gli alunni di 14 e 16 anni dell'istituto Juan Bosco riguardo alla categoria corporale (gli alunni di 16 anni attribuiscono un punteggio più elevato alla stessa), dato che non esiste nessun'altra differenza significativa in funzione della variabile età. Constatiamo dunque l'esistenza di analogie nelle valutazioni attribuite in funzione delle categorie assiologiche e dei valori, nelle quali nuovamente si osserva che le categorie morali, affettive ed individuali occupano i primi posti, mentre quelle intellettuali e politiche, alle quali si aggiungono quella religiosa (alunni di 16 e 17 anni dell'istituto Nuestra señora del Águila) e quella estetica (alunni di 14 anni dell'istituto Juan Bosco) rimangono ancorate alle ultime posizioni. I valori che hanno ottenuto una valutazione migliore sono quelli affettivi (felicità, amicizia o affetti famigliari) e etici (uguaglianza e pace), ai quali si aggiungono l'uso del computer o del cellulare (categoria strumentale), che solitamente non occupano

queste posizioni. D'altro canto, i valori che sono stati valutati in modo peggiore sono quelli che appartengono alle categorie intellettuali e di partecipazione politica, tra le quali spicca nuovamente la presenza di Facebook.

Il terzo obiettivo si proponeva di identificare l'esistenza di una connessione tra i valori affettivi e morali. Si tratta di un binomio tra due categorie che si relazionano tra loro in maniera simbiotica e si autoalimentano reciprocamente con lo scopo di una crescita costruttiva personale e sociale dell'essere umano. Prendersi cura della sfera emozionale del soggetto favorisce una costruzione dell'identità positiva, mentre l'etica e la morale agiscono da filtro che regola la presa di decisioni autonome a favore del bene comune, e costituiscono due elementi che stanno alla base della realtà del contesto attuale, nella quale interagiscono e si condizionano vicendevolmente come abbiamo potuto verificare nel nostro studio. I risultati evidenziano che effettivamente esiste una interdipendenza nelle valutazioni che gli alunni degli istituti salesiani Nuestra señora del Águila e Juan Bosco attribuiscono a queste due categorie, di modo che i valori di indole affettiva ottengono un punteggio più elevato; fatto che aumenta la percezione positiva rispetto ai valori morali. Contrariamente, una cattiva considerazione dei valori affettivi si ripercuote in una peggior valutazione a livello etico. Questa reciprocità si produce normalmente quando si tratta delle gerarchie assiologiche dei/delle giovani, dato che risultano determinanti per la convivenza sociale e lo sviluppo integrale dell'individuo. Ci troviamo dunque di fronte a due realtà ritenute fondamentali dai/dalle giovani salesiani/e che hanno costituito i nostri campioni di studio, per il ruolo che queste giocano nella costruzione della loro scala di valori e nel conseguimento del loro benessere a livello personale e sociale.

Con il quarto obiettivo ci siamo proposti di verificare il valore che gli/le adolescenti attribuiscono alla categoria religiosa. Partendo da un contesto educativo religioso, nel quale lo scopo di Don Bosco si centrava nello sviluppo spirituale degli alunni in un ambito cattolico, era importante conoscere il livello d'influenza che il modello pedagogico-educativo salesiano aveva rispetto alle credenze religiose dei suoi studenti. Ad ogni modo, occorre contestualizzare il fatto che, nonostante il carattere religioso della proposta formativa, anche la realtà socioculturale attuale risulta essere un aspetto rilevante nel processo di formazione della personalità dei/delle adolescenti. A questo proposito, la situazione attuale del cattolicesimo rimane relegata in molte

occasioni ad un aspetto più culturale che mistico (Benedicto, 2017), in un ambiente secolarizzato nel quale molti/e giovani si definiscono credenti non praticanti (González-Anleo, 2017a); fattore che genera una contraddizione assoluta rispetto al significato originario della fede. Nonostante questa realtà, la percezione della categoria riguardante i valori religiosi risulta positiva, in quanto si evidenzia l'influenza del carattere religioso dell'ideologia e del modello pedagogico-educativo salesiano nelle valutazioni degli alunni. È importante sottolineare al riguardo la divisione dei valori in due fattori principali che spiegano le valutazioni attribuite dagli allievi. La prima dimensione, nella quale si raccolgono i valori vincolati ad una visione personale della religione da parte di ogni soggetto, ingloba i valori considerati migliori ed è stata denominata 'aspetti chiave della fede'. Tra questi valori si trovano la figura di Dio e di Gesù Cristo e molti dei sacramenti o degli aspetti vincolati all'istituzione terrena della religione. La seconda dimensione riunisce i valori che hanno ottenuto una valutazione peggiore, ed è stata denominata 'ministero della chiesa'. Ad essa appartengono il sacramento della messa e le figure che fanno parte della struttura ecclesiastica come ad esempio i preti, i monaci o i vescovi. Le ricerche con le quali sono stati confrontati i nostri risultati (González-Anleo, 2017c; Iribarren, 2014; Romero, 2010; Valls, 2010), dirigono l'interpretazione verso la possibilità di credere in Dio senza l'intromissione della Chiesa, vale a dire, verso una visione personale della fede indipendente dall'istituzione Chiesa e dai suoi rappresentanti. Pertanto, la considerazione attribuita alla categoria dei valori religiosi risulta positiva, con la sfumatura che gli/le studenti/studentesse danno priorità alla propria visione personale della fede piuttosto che a quella stabilita dalla struttura e dalla gerarchia ecclesiastica.

Finalmente, il quinto obiettivo specifico riguardava l'analisi dei risultati ottenuti nelle valutazioni degli studenti adattate al modello pedagogico-ideologico dei centri educativi salesiani. Per poter portar a termine questo obiettivo, è stato realizzato un lavoro preventivo che ha implicato l'analisi, la riflessione e l'elaborazione di equivalenze tra lo strumento di raccolta di informazioni (Test di Valori Adattato), sostenuto dal modello assiologico di educazione integrale (MAEI), e il modello educativo proposto da Don Bosco, così come è stato esposto nella discussione. Grazie a questo lavoro, è stato possibile verificare che i pilastri sui quali si fonda il modello salesiano equivalgono alle categorie del Test di Valori Adattato, e che i principali valori della proposta salesiana corrispondono ai valori dello strumento, consentendo in questo modo l'analisi dei risultati ottenuti conforme alla proposta formativa di Don Bosco. Rispetto alla classificazione

riguardanti i pilastri fondamentali, l'amore (categoria affettiva), la morale (categoria morale) e l'identità (categoria individuale) occupano le prime posizioni essendo queste considerate altamente piacevoli, mentre la religione (categoria religiosa) e la ragione (categoria intellettuale), restano relegate agli ultimi posti essendo ritenute meno piacevoli, trovandosi la ragione situata vicino all'indifferenza. Se ci atteniamo ai profili degli studenti degli istituti salesiani analizzati in funzione dei risultati ottenuti, notiamo che la categoria religiosa rappresenta la causa principale per la quale si generano due modelli/prototipi di alunni/e. In tal senso, abbiamo a che fare con degli alunni che, da una parte rispondono con indifferenza di fronte all'ambito religioso e, dall'altra parte, lo ritengono fondamentale; si tratta dunque di una contraddizione altamente significativa se si tiene in considerazione il fatto che questi studenti appartengono a istituti di marcato carattere religioso. Per quello che riguarda le considerazioni rispetto ai valori che definiscono il modello pedagogico-educativo salesiano, risulta significativo il fatto che i valori quali la felicità, la famiglia e l'amicizia occupano le prime tre posizioni in entrambi gli istituti, così come gli ultimi tre posti coincidono con i valori quali la messa, il teatro e lo studio. È necessario quindi sottolineare il fatto che ogni modello è composto da molteplici dimensioni e fattori interconnessi tra loro, per questo motivo al momento di lavorare sulle percezioni che si creano intorno ad essi, i punteggi finiscono per generare delle gerarchie che ci risultano utili per interpretare gli aspetti migliori o peggiori valutati degli stessi. In tal senso, l'idea proposta da Don Bosco di formare dei cittadini onesti e dei buoni cristiani, si mantiene viva in una struttura di valori che assumono una forza maggiore o minore a seconda del contesto socioculturale attuale e degli interessi di una gioventù postmoderna che dà priorità al benessere personale relativizzando tutto il resto. Sono proprio quei valori ai quali si attribuisce minor importanza quelli che richiedono uno sforzo pedagogico maggiore per la loro comprensione e assimilazione, con l'obiettivo di compiere una programmazione didattica che, così come il modello, si renda flessibile e si adatti al tempo e alle necessità odierne.

In conclusione, le percezioni degli alunni frequentanti gli istituti salesiani Nuestra señora del Águila e Juan Bosco rispetto ai propri valori hanno dei punti in comune con quelle del resto degli adolescenti coetanei, con la sfumatura religiosa che assume un'importanza maggiore per un collettivo di studenti che frequenta delle istituzioni scolastiche caratterizzate da un'ideologia e da modelli pedagogici-educativi fortemente marcati da un carattere religioso che finisce per influenzare la loro visione rispetto alla suddetta dimensione.

ANEXOS

Anexo 1. Test de Valores Adaptado



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Departamento de Pedagogía

TEST DE VALORES ADAPTADO (TVA_adaptado)

Autores:

Pilar Casares García; Socorro Entrena Jiménez; Enrique Gervilla Castillo; Gracia González-Gijón; Francisco Javier Jiménez Ríos; Teresa Lara Moreno; Marcos Santos Gómez; Andrés Soriano Díaz

Nº Expediente: GR-127-17

GRUPO DE INVESTIGACIÓN:

VALORES EMERGENTES, EDUCACIÓN SOCIAL Y POLÍTICAS EDUCATIVAS (HUM-580)

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

CÓDIGO DE CENTRO:

Nº ORDEN DEL ALUMNO/A:

Instrucciones de cumplimentado

Esta es una prueba para conocer los valores de los jóvenes y adolescentes de hoy, con el fin de determinar sus intereses y aspiraciones y así poder comprender mejor su realidad. Se basa en la técnica de calificación de palabras. Las alternativas de respuestas son las siguientes: MA muy agradable, A agradable, I indiferente, D desagradable y MD muy desagradable, pudiendo solo seleccionar, una opción en cada ítem o palabra. Por favor, valora todas las palabras marcando solo la opción elegida. Tus respuestas que serán anónimas, son muy importantes porque van a representar a todos los jóvenes, por ello necesitamos que contestes con precisión. No te llevará mucho tiempo.

MUCHAS GRACIAS

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad: _____

2. Sexo: Hombre Mujer

3. Curso: _____

Test de Valores Adaptado (TVA_adaptado)

A	MA	A	I	D	MD	
1 ALIMENTACIÓN EQUILIBRADA	O	O	O	O	O	
2 BAILAR	O	O	O	O	O	
3 BEBER AGUA	O	O	O	O	O	
4 BIENESTAR CORPORAL	O	O	O	O	O	
5 CORRER	O	O	O	O	O	
6 CUERPO	O	O	O	O	O	
7 CUIDARSE	O	O	O	O	O	
8 DEPORTE	O	O	O	O	O	
9 DESCANSAR	O	O	O	O	O	
10 DORMIR	O	O	O	O	O	
11 DUCHARSE	O	O	O	O	O	
12 GIMNASIO	O	O	O	O	O	
13 HIGIENE	O	O	O	O	O	
14 MAQUILLARSE	O	O	O	O	O	
15 MASAJE	O	O	O	O	O	
16 NADAR	O	O	O	O	O	
17 PLACER CORPORAL	O	O	O	O	O	
18 REFresco	O	O	O	O	O	
19 RELAJARSE	O	O	O	O	O	
20 SABOREAR	O	O	O	O	O	
21 SALUD FÍSICA	O	O	O	O	O	
22 SEXO	O	O	O	O	O	
23 SOFA	O	O	O	O	O	
24 SONREIR	O	O	O	O	O	
25 VESTIR A MI GUSTO	O	O	O	O	O	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

B	MA	A	I	D	MD	
26 APRENDER	O	O	O	O	O	
27 APUNTES	O	O	O	O	O	
28 ASIGNATURA	O	O	O	O	O	
29 BIBLIOTECA	O	O	O	O	O	
30 COLEGIO/INSTITUTO	O	O	O	O	O	
31 CONFERENCIA	O	O	O	O	O	
32 CRITICA	O	O	O	O	O	
33 ENSEÑAR	O	O	O	O	O	
34 ESFUERZO INTELECTUAL	O	O	O	O	O	
35 ESTUDIANTE	O	O	O	O	O	
36 ESTUDIAR	O	O	O	O	O	
37 EVALUACION	O	O	O	O	O	
38 FACULTAD	O	O	O	O	O	
39 INDAGAR APRENDIENDO	O	O	O	O	O	
40 INTELIGENCIA	O	O	O	O	O	
41 INTERES INTELECTUAL	O	O	O	O	O	
42 INVESTIGACIÓN	O	O	O	O	O	
43 LEER	O	O	O	O	O	
44 LIBRO	O	O	O	O	O	
45 MEMORIA	O	O	O	O	O	
46 PENSAR	O	O	O	O	O	
47 PROFESORADO	O	O	O	O	O	
48 REFLEXIONAR	O	O	O	O	O	
49 SABER	O	O	O	O	O	
50 UNIVERSIDAD	O	O	O	O	O	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

C	MA	A	I	D	MD	
51 ABRAZAR	O	O	O	O	O	
52 ABUELA	O	O	O	O	O	
53 ABUELO	O	O	O	O	O	
54 ACARICIAR	O	O	O	O	O	
55 AFECTIVIDAD	O	O	O	O	O	
56 AMAR	O	O	O	O	O	
57 AMISTAD	O	O	O	O	O	
58 BESAR	O	O	O	O	O	
59 CARIÑO	O	O	O	O	O	
60 EMOCIÓN	O	O	O	O	O	
61 EMPATIA	O	O	O	O	O	
62 ENAMORARSE	O	O	O	O	O	
63 ESTIMARSE	O	O	O	O	O	
64 FAMILIA	O	O	O	O	O	
65 FELICIDAD	O	O	O	O	O	
66 HERMANA	O	O	O	O	O	
67 HERMANO	O	O	O	O	O	
68 LIGAR	O	O	O	O	O	
69 MADRE	O	O	O	O	O	
70 MATRIMONIO	O	O	O	O	O	
71 NOVIO/NOVIA	O	O	O	O	O	
72 PADRE	O	O	O	O	O	
73 PAREJA	O	O	O	O	O	
74 SENTIRSE QUERIDO/A	O	O	O	O	O	
75 TERNURA	O	O	O	O	O	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

D	MA	A	I	D	MD	
76 ACEPTARSE	O	O	O	O	O	
77 AUTENTICO	O	O	O	O	O	
78 AUTOCONTROL	O	O	O	O	O	
79 AUTOCRITICA	O	O	O	O	O	
80 AUTONOMIA	O	O	O	O	O	
81 CONCIENCIA	O	O	O	O	O	
82 CONOCERSE	O	O	O	O	O	
83 CREATIVIDAD	O	O	O	O	O	
84 CRECIMIENTO PERSONAL	O	O	O	O	O	
85 ESFUERZO PERSONAL	O	O	O	O	O	
86 EXPERIENCIA	O	O	O	O	O	
87 FUERZA DE VOLUNTAD	O	O	O	O	O	
88 GENEROSIDAD	O	O	O	O	O	
89 IDENTIDAD	O	O	O	O	O	
90 INDEPENDIZARSE	O	O	O	O	O	
91 INDIVIDUAL	O	O	O	O	O	
92 INICIATIVA	O	O	O	O	O	
93 INTIMIDAD	O	O	O	O	O	
94 OPINIÓN PERSONAL	O	O	O	O	O	
95 PERSONALIDAD	O	O	O	O	O	
96 PRIVACIDAD	O	O	O	O	O	
97 SEGURIDAD EN SI MISMO/A	O	O	O	O	O	
98 SUBJETIVIDAD	O	O	O	O	O	
99 SUPERARSE	O	O	O	O	O	
100 VALENTIA	O	O	O	O	O	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

Test de Valores Adaptado (TVA_adaptado)

E	MA	A	I	D	MD	
101 AYUDAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
102 BIEN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
103 COMPROMISO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
104 DEBERES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
105 DERECHOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
106 DIGNIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
107 ETICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
108 FIDELIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
109 HONRADEZ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
110 IGUALDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
111 LEALTAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
112 LIBERTAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
113 MODERACIÓN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
114 PACIENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
115 PAZ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
116 RESPETO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
117 RESPONSABILIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
118 SER JUSTO/A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
119 SER MORAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
120 SER PERSEVERANTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
121 SINCERIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
122 SOLIDARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
123 TOLERANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
124 VERDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
125 VIRTUD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

F	MA	A	I	D	MD	
126 ARQUITECTURA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
127 ARTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
128 BELLEZA CORPORAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
129 CANTAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
130 CINE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
131 CIRUGIA ESTETICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
132 CONCIERTO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
133 DANZA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
134 DECORAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
135 DIBUJO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
136 ESCULTURA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
137 FOTOGRAFIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
138 GUAPO/A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
139 LITERATURA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
140 MODA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
141 MUSEO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
142 MÚSICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
143 NOVELA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
144 PAISAJE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
145 PINTURA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
146 POESÍA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
147 PUESTA DE SOL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
148 SELFIE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
149 SER ELEGANTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
150 TEATRO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

G	MA	A	I	D	MD	
151 ASOCIACIÓN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
152 CARITAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
153 COLABORAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
154 COMUNIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
155 CONVIVENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
156 CRUZ ROJA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
157 DIÁLOGO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
158 DISCOTECA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
159 EMIGRANTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
160 EMPLEO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
161 FIESTA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
162 HOSPITALIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
163 IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
164 INCLUSIÓN SOCIAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
165 MANOS UNIDAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
166 MEDICOS SIN FRONTERAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
167 MULTICULTURALIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
168 NORMAS SOCIALES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
169 POPULARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
170 PRESTIGIO SOCIAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
171 REDES SOCIALES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
172 SEGURIDAD CIUDADANA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
173 SOCIABLE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
174 VECINOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
175 VOLUNTARIADO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

H	MA	A	I	D	MD	
176 ASOCIACION VECINOS/AS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
177 AYUNTAMIENTO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
178 BIEN COMÚN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
179 CAMPAÑA ELECTORAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
180 CIUDADANÍA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
181 COMUNIDAD AUTÓNOMA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
182 CONSENSO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
183 CONSTITUCIÓN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
184 DEMOCRACIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
185 ESTADO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
186 HUELGA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
187 IDEOLOGÍA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
188 INDEPENDENCIA TERRITORIAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
189 LEY	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
190 MANIFESTACION	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
191 MONARQUÍA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
192 PACIFISMO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
193 PARLAMENTO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
194 PARTIDOS POLITICOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
195 PLURALISMO POLITICO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
196 POLÍTICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
197 REPÚBLICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
198 SINDICATO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
199 STOP DESAHUCIOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
200 VOTAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

Test de Valores Adaptado (TVA_adaptado)

I	MA	A	I	D	MD	
201 AGRICULTURA ECOLOGICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
202 AIRE PURO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
203 BIODIVERSIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
204 BOSQUE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
205 DESARROLLO SOSTENIBLE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
206 ECOLOGISMO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
207 ENERGIA RENOVABLE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
208 FAUNA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
209 GASOLINA SIN PLOMO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
210 GREEN PEACE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
211 JARDIN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
212 LAGO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
213 LLUVIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
214 MACETAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
215 MONTAÑA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
216 NIEVE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
217 PARQUE NATURAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
218 PLAYA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
219 RECICLAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
220 REFORESTAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
221 RIO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
222 SENDERISMO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
223 SOL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
224 VEGETACIÓN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
225 ZONA VERDE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

J	MA	A	I	D	MD	
226 AHORRAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
227 APUESTAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
228 AUTOBUS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
229 BICICLETA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
230 COCHE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
231 COMPRAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
232 DINERO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
233 ELECTRICIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
234 ENTIDAD BANCARIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
235 FACEBOOK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
236 FRIGORIFICO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
237 HERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
238 INDUSTRIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
239 INTERNET	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
240 MOTO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
241 MÓVIL (TELEFONO)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
242 ORDENADOR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
243 RIQUEZA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
244 ROPA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
245 SUELDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
246 TELEVISION	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
247 TRABAJO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
248 VIDEOCONSOLA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
249 VIVIENDA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
250 WHATSHAP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

K	MA	A	I	D	MD	
251 BAUTISMO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
252 BIBLIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
253 CARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
254 CATEQUESIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
255 CLASE DE RELIGIÓN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
256 CONFESAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
257 CREYENTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
258 CUARESMA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
259 DIOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
260 ESPIRITUAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
261 EVANGELIO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
262 IGLESIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
263 JESUCRISTO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
264 LIBERTAD RELIGIOSA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
265 MISA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
266 MISIONERO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
267 MISTICO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
268 MONJA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
269 OBISPO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
270 PAPA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
271 PARROQUIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
272 PROCESIÓN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
273 REZAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
274 SACERDOTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
275 VATICANO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
						25
	X2	X1	0	X-1	X-2	

VALORES/PUNTUACIÓN	JERARQUIA
A=	1º.....
B=	2º.....
C=	3º.....
D=	4º.....
E=	5º.....
F=	6º.....
G=	7º.....
H=	8º.....
I=	9º.....
J=	10º.....
K=	11º.....

Anexo 2. Carta de presentación de la investigación a los centros escolares

A la atención de la DIRECCIÓN DEL CENTRO:

Encantada de saludarle. Mi nombre es Andrea Cívico Ariza. Me dirijo a usted como doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

El motivo de la presente carta es, en primer lugar, presentarle la investigación que estoy realizando para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Educación y, en segundo lugar, solicitarle permiso para la aplicación de un cuestionario diseñado a tal efecto al alumnado del centro educativo que usted dirige.

El proyecto de la investigación, titulada “Análisis de la percepción de estudiantes de centros educativos salesianos sobre sus valores.”, pretende conocer los valores de los jóvenes que estudian en los centros salesianos. Con ello, podremos analizar y comprobar como los valores que sustentan y se fomentan en el modelo pedagógico propuesto por Don Bosco son adquiridos por el alumnado de sus centros e interiorizados en sus escalas de valores.

En la construcción identitaria, hay agentes que juegan un papel clave durante la adolescencia, como son los centros educativos. La propuesta educativa salesiana está orientada hacia el desarrollo integral del estudiante, por lo que el espíritu, la visión/misión, las normas, las actitudes y los valores puestos en juego influirá como factor determinante en los adultos que terminarán siendo los estudiantes actuales.

La muestra seleccionada está definida por adolescentes entre 13 y 20 años de ambos sexos. Por ello, quería solicitarle permiso para poder aplicar el cuestionario adjunto en los grupos de 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO, 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato del centro.

La aplicación de dichos cuestionarios ocupa alrededor de una hora dependiendo de la edad de los alumnos. Dicha aplicación sería presencial, desplazándome hasta el centro en la fecha y hora concertada o delegándola en otra compañera Doctora en Ciencias de la Educación (Rosa Domínguez).

Incluyo junto a esta misiva, la información básica del proyecto donde se detalla con mayor pormenorización los diferentes aspectos que componen el mismo.

Agradeciéndole de antemano la atención prestada, estoy a su disposición para dialogar cualquier duda o cuestión que pudiera ser de su interés o preocupación.

Mientras tanto, quedo a la espera de sus noticias en el teléfono 662201985 y el correo electrónico andracivico@outlook.es

Reciba un cordial saludo.

INFORMACIÓN BÁSICA DEL PROYECTO

TITULO

Análisis de la percepción de estudiantes de centros educativos salesianos sobre sus valores.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

No podemos hablar de pérdida de valores o de crisis axiológica. Los valores no desaparecen, sino que se van modificando/adaptando/reconstruyendo en función del contexto. En la sociedad actual, caracterizada por la inmediatez, la globalización y el individualismo, los valores imperantes responden a estos ritmos y preferencias en muchos casos. Nuevos agentes, como los medios de comunicación y el entorno virtual, han transformado la forma de relacionarnos, siendo muy influyentes en los procesos de construcción identitaria de las nuevas generaciones.

En esta realidad, el papel de agentes clásicos como la familia, la escuela o los grupos de iguales juegan un papel fundamental en la construcción de la escala de valores de cada individuo.

Centrándonos en el papel de la escuela, los centros educativos salesianos han apostado por un modelo pedagógico en el que el desarrollo humano (moral y ético) de la persona es su principal apuesta. Una pedagogía inspirada en las enseñanzas de Don Bosco, donde pese al paso de los siglos, sigue de actualidad la misión y visión de su obra educativa. La apuesta por formar a los educandos no solo a nivel cognitivo sino también a nivel emocional y axiológico según la propuesta salesiana, marca una diferencia en la vida y realidad de sus estudiantes. La apuesta por valores de corte social (convivencia o hospitalidad), afectivo (amistas o felicidad), éticos (tolerancia o verdad) o religiosos (caridad o creencia), junto con el desarrollo físico y mental, permite una formación integral y holística del alumnado en todas sus dimensiones.

OBJETIVOS

El fin de esta investigación es conocer los valores de los jóvenes que estudian en los centros salesianos. Con ello, podremos analizar y comprobar como los valores que sustentan y se fomentan en el modelo pedagógico propuesto por Don Bosco son adquiridos por el alumnado de sus centros e interiorizados en sus escalas de valores.

METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Este trabajo constituye una investigación de corte cuantitativo-cualitativo donde los datos se recogen a través de un cuestionario a un conjunto de sujetos (muestra), facilitando su cuantificación, análisis y tratamiento.

Participantes

Se propone que la muestra del estudio esté conformada por alumnado adolescente X años (etapa secundaria, grado medio, grado superior, bachillerato) de centros educativos salesianos de la provincia de Sevilla.

Procedimiento

El criterio para la selección de los sujetos de la muestra de estudio se fundamentará en la cumplimentación anónima de un cuestionario que será administrado de forma presencial en los centros salesianos de la provincia de Sevilla participantes.

Instrumento

Para poder conocer y analizar cuáles son los valores de los adolescentes que estudian en los centros educativos salesianos, se utiliza un cuestionario compuesto por dos niveles.

En el *primer nivel*, se obtendrán datos sociodemográficos (edad, sexo, centro escolar, etapa educativa, curso.), en los que los participantes deberán cumplimentar los ítems en base a la naturaleza de los mismos (cuantitativa, cualitativa dicotómica y/o politómica).

En el *segundo nivel*, se cumplimentará el Test de Valores Adaptado (TVA_adaptado) del Grupos de Investigación HUM-580 de la Universidad de Granada. Partiendo del modelo axiológico de Enrique Gervilla, los valores aparecen categorizados en 11 dimensiones. Los participantes, mediante la técnica de calificación de palabras, deberán expresar su nivel de agrado/desagrado (MA muy agradable; A agradable; I indiferente; D desagradable; MD muy desagradable) hacia un listado de valores (25) que componen cada una de las dimensiones (un total de 275 términos que serán valorados a nivel axiológico).

Anexo 3. Carta de agradecimiento por la participación en la investigación.

A la atención de la DIRECCIÓN DEL CENTRO;

Mediante la presente carta, quería expresar mi máximo agradecimiento por la colaboración en la investigación titulada “Análisis de la percepción de estudiantes de centros educativos salesianos sobre sus valores”, realizada en su centro y, expresamente, por permitir pasar el cuestionario como instrumento clave en la recogida de información para el trabajo.

Como le comenté en la carta de presentación, las investigaciones que mejoren el desarrollo emocional de los adolescentes son fundamentales no solo para la construcción identitaria de los niños sino también para contribuir a formar una mejor sociedad en la que los valores materiales no sean los únicos que imperen, logrando que el respeto, el amor, la sinceridad y la empatía sean los pilares sobre los que se sustente la sociedad.

Conforme se obtengan los resultados, le haremos partícipes de los mismos.

Reiterar mi agradecimiento por su labor, ya que sin ella esta investigación no sería posible.

Quedo a su disposición para lo que necesite.

Feliz Navidad y próspero año nuevo.

Un abrazo
Andrea