



Universidad
Rey Juan Carlos

Facultad de Ciencias de la Salud

Departamento de Enfermería, Ginecología y Obstetricia,
Pediatría y Psiquiatría

TESIS DOCTORAL

**Jerarquización de los valores
interpersonales entre adolescentes
inmigrantes y españoles escolarizados**

Beatriz Becerro de Bengoa Vallejo

Directores:

Dra. Marta Elena Losa Iglesias
Dra. Paloma Salvadores Fuentes
Dr. Ricardo Becerro de Bengoa Vallejo

Madrid 2010

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Juan Carlos I, por la oportunidad que me ofrece para leer este trabajo de tesis doctoral

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mis directores de Tesis la Prof^a. Dra. Dña. Marta Iglesias Losa por su ayuda y sus ánimos en el inicio, desarrollo y conclusión de esta tesis. A la Prof^a Dra. Dña. Paloma Salvadores Fuentes y el Prof. Dr. Don Ricardo Becerro de Bengoa Vallejo por la oportunidad que me ofrecen para desarrollar este trabajo de tesis doctoral.

Me gustaría también agradecer a Mari Luz, la jefa de estudios del colegio público seleccionado, así como a los alumnos, director y profesores de la ESO, quienes colaboraron de forma desinteresada en la organización para la realización de los cuestionarios.

A Rocío González y Francisco Rodríguez Salvanés por su paciencia y su capacidad para transmitir emoción en el aprendizaje de la estadística.

Al Prof. Dr. Don Juan Luis Steegmann quién con su gran vocación investigadora ha alentado en mí el interés por el apasionante mundo de la investigación.

A la Dra. Dña. Inés Dueñas por su capacidad de trabajo y sus consejos y apoyo a la hora de realizar esta tesis.

Mi más sincero agradecimiento al Prof. Dr. Don Jose Antonio García Monge, gran amigo de mi padre y un firme referente en mi vida, quién confió en mi y me animó para seguir el camino de la psicoterapia, sin dejar de lado mi gran pasión, la docencia con adolescentes.

A Rosa Barceló González por su apoyo y sus ánimos en la elaboración de esta tesis.

A mi padre, quién con su ángel despertó en mi, la ilusión hacia la búsqueda y la vivencia del significado de los valores.

A mi madre, que gracias a su fuerza, su cuidado desinteresado y su audacia, me he sentido apoyada desde mi más tierna infancia.

A mis cuatro hermanos de quienes desde niña, guardo firmemente un pedacito de sus enseñanzas como guía en mi camino.

A mi esposo por vivir conmigo su capacidad de superación y crecimiento personal sobre todas las cosas.

Y a mis amados hijos, Alejandro y Alfonso, quienes me han enseñado que el valor de la vida es un regalo que no tiene precio.

Gracias a todos por formar parte de mi vida

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. RESUMEN	12
2. INTRODUCCIÓN	16
2.1. ESTRUCTURA DE LA TESIS	19
2.2. MARCO TEÓRICO	21
2.2.1. ANTECEDENTES	21
2.2.2. ADOLESCENCIA. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA.....	69
2.2.3. VALORES	81
2.2.4. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS SUBYACENTES A LA EDUCACIÓN EN VALORES	91
2.2.4.1. Postulados de Jean Piaget	91
2.2.4.2. El constructivismo de Vigotsky.....	95
2.2.4.3. El aprendizaje en Ausubel	97
2.2.4.4. Marco epistemológico del educador	103

2.2.5. INMIGRACIÓN	106
2.3. JUSTIFICACIÓN	117
2.4. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	119
3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS	121
4. OBJETIVOS	123
4.1. OBJETIVO GENERAL	124
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	124
5. MATERIAL Y MÉTODO	126
5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	129
5.2. PROCEDIMIENTOS	132
5.2.1. RECOGIDA DE DATOS	132
5.2.2. INSTRUMENTOS	136
5.2.3. VARIABLES Y DISEÑO	139
5.2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	144
5.3. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	148
5.4. LIMITACIONES Y ALCANCE	152
5.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS	154
6. RESULTADOS	156
6.1. DATOS GENERALES SOBRE EL ORIGEN Y EL GÉNERO	157
6.2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA AMBOS GRUPOS (INMIGRANTES Y ESPAÑOLES)	161
6.3. PRUEBAS T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES	163
6.3.1. SEGÚN GRUPO DE ORIGEN	163

6.3.2. SEGÚN GÉNERO	164
6.3.2.1. Según género en el grupo de españoles.....	167
6.3.2.2. Según género en el grupo de inmigrantes.....	169
6.4. COMPARATIVAS CON LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA	
5ª EDICIÓN	172
6.5. COMPARACIÓN DE MEDIDAS SEGÚN ORIGEN	
(Latino América, resto Europa, Marruecos, España)	174
7. DISCUSIÓN.....	177
8. CONCLUSIONES	195
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
10. ANEXOS DOCUMENTALES.....	214
10.1. INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO SIV	215
10.2. ANEXO PUBLICACIÓN INTERNACIONAL DE RESULTADOS	
PRELIMINARES DEL ESTUDIO	217

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación de las principales características de la LOGSE, LOCE y LOE	70
Tabla 2. Población extranjera en España.....	116
Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión de los elementos muestrales.....	133
Tabla 4. Tipo y función de las variables de análisis, discriminadas por hipótesis de trabajo	139
Tabla 5. Definición operacional de las variables de análisis	141
Tabla 6. Consistencia interna del cuestionario SIV.....	149
Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de participantes según el origen.....	158
Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de participantes según el género	159
Tabla 9. Estadísticos descriptivos para todos los valores interpersonales en ambos grupos	162
Tabla 10. Jerarquización de los valores interpersonales en ambos grupos.....	163
Tabla 11. Comparación de medias entre los grupos inmigrantes y españoles para todos los valores interpersonales.....	164

Tabla 12. Resultados de la prueba T según género para todos los valores interpersonales.....	165
Tabla 13. Comparación de medias entre géneros Hombre y Mujer, para todos los valores interpersonales	166
Tabla 14. Resultados de la prueba T según género , Hombre y Mujer, en el grupo de españoles para todos los valores interpersonales.....	167
Tabla 15. Comparación de medias entre géneros Hombres y Mujeres, del grupo de españoles para todos los valores interpersonales	169
Tabla 16. Resultados de la prueba T según género en el grupo de inmigrantes para todos los valores interpersonales	170
Tabla 17. Comparación de medias entre géneros Hombre y Mujer, del grupo de inmigrantes para todos los valores interpersonales	171
Tabla 18. Comparación de los resultados por género respecto de la adaptación española del cuestionario SIV. (rev. 5)	173
Tabla 19. Jerarquización de valores según origen por subgrupos	175
Tabla 20. Estadísticos descriptivos para el grupo de Marruecos.....	176

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución porcentual de participantes según el origen.....	158
Gráfico 2. Distribución porcentual de participantes según el género	159
Gráfico 3. Distribución porcentual de participantes inmigrantes según el género	160
Gráfico 4. Distribución porcentual de participantes españoles según el género	161

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Juan Carlos I, por la oportunidad que me ofrece para leer este trabajo de tesis doctoral

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mis directores de Tesis la Prof^a. Dra. Dña. Marta Iglesias Losa por su ayuda y sus ánimos en el inicio, desarrollo y conclusión de esta tesis. A la Prof^a Dra. Dña. Paloma Salvadores Fuentes y el Prof. Dr. Don Ricardo Becerro de Bengoa Vallejo por la oportunidad que me ofrecen para desarrollar este trabajo de tesis doctoral.

Me gustaría también agradecer a Mari Luz, la jefa de estudios del colegio público seleccionado, así como a los alumnos, director y profesores de la ESO, quienes colaboraron de forma desinteresada en la organización para la realización de los cuestionarios.

A Rocío González y Francisco Rodríguez Salvanés por su paciencia y su capacidad para transmitir emoción en el aprendizaje de la estadística.

Al Prof. Dr. Don Juan Luis Steegmann quién con su gran vocación investigadora ha alentado en mí el interés por el apasionante mundo de la investigación.

A la Dra. Dña. Inés Dueñas por su capacidad de trabajo y sus consejos y apoyo a la hora de realizar esta tesis.

Mi más sincero agradecimiento al Prof. Dr. Don Jose Antonio García Monge, gran amigo de mi padre y un firme referente en mi vida, quién confió en mi y me animó para seguir el camino de la psicoterapia, sin dejar de lado mi gran pasión, la docencia con adolescentes.

A Rosa Barceló González por su apoyo y sus ánimos en la elaboración de esta tesis.

A mi padre, quién con su ángel despertó en mi, la ilusión hacia la búsqueda y la vivencia del significado de los valores.

A mi madre, que gracias a su fuerza, su cuidado desinteresado y su audacia, me he sentido apoyada desde mi más tierna infancia.

A mis cuatro hermanos de quienes desde niña, guardo firmemente un pedacito de sus enseñanzas como guía en mi camino.

A mi esposo por vivir conmigo su capacidad de superación y crecimiento personal sobre todas las cosas.

Y a mis amados hijos, Alejandro y Alfonso, quienes me han enseñado que el valor de la vida es un regalo que no tiene precio.

Gracias a todos por formar parte de mi vida

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. RESUMEN	12
2. INTRODUCCIÓN	16
2.1. ESTRUCTURA DE LA TESIS	19
2.2. MARCO TEÓRICO	21
2.2.1. ANTECEDENTES	21
2.2.2. ADOLESCENCIA. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA.....	69
2.2.3. VALORES	81
2.2.4. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS SUBYACENTES A LA EDUCACIÓN EN VALORES	91
2.2.4.1. Postulados de Jean Piaget	91
2.2.4.2. El constructivismo de Vigotsky.....	95
2.2.4.3. El aprendizaje en Ausubel	97
2.2.4.4. Marco epistemológico del educador	103

2.2.5. INMIGRACIÓN	106
2.3. JUSTIFICACIÓN	117
2.4. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	119
3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS	121
4. OBJETIVOS	123
4.1. OBJETIVO GENERAL	124
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	124
5. MATERIAL Y MÉTODO	126
5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	129
5.2. PROCEDIMIENTOS	132
5.2.1. RECOGIDA DE DATOS	132
5.2.2. INSTRUMENTOS	136
5.2.3. VARIABLES Y DISEÑO	139
5.2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	144
5.3. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	148
5.4. LIMITACIONES Y ALCANCE	152
5.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS	154
6. RESULTADOS	156
6.1. DATOS GENERALES SOBRE EL ORIGEN Y EL GÉNERO	157
6.2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA AMBOS GRUPOS (INMIGRANTES Y ESPAÑOLES)	161
6.3. PRUEBAS T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES	163
6.3.1. SEGÚN GRUPO DE ORIGEN	163

6.3.2. SEGÚN GÉNERO	164
6.3.2.1. Según género en el grupo de españoles.....	167
6.3.2.2. Según género en el grupo de inmigrantes.....	169
6.4. COMPARATIVAS CON LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA	
5ª EDICIÓN	172
6.5. COMPARACIÓN DE MEDIDAS SEGÚN ORIGEN	
(Latino América, resto Europa, Marruecos, España)	174
7. DISCUSIÓN.....	177
8. CONCLUSIONES	195
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
10. ANEXOS DOCUMENTALES.....	214
10.1. INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO SIV	215
10.2. ANEXO PUBLICACIÓN INTERNACIONAL DE RESULTADOS	
PRELIMINARES DEL ESTUDIO	217

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación de las principales características de la LOGSE, LOCE y LOE	70
Tabla 2. Población extranjera en España.....	116
Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión de los elementos muestrales.....	133
Tabla 4. Tipo y función de las variables de análisis, discriminadas por hipótesis de trabajo	139
Tabla 5. Definición operacional de las variables de análisis	141
Tabla 6. Consistencia interna del cuestionario SIV.....	149
Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de participantes según el origen.....	158
Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de participantes según el género	159
Tabla 9. Estadísticos descriptivos para todos los valores interpersonales en ambos grupos	162
Tabla 10. Jerarquización de los valores interpersonales en ambos grupos.....	163
Tabla 11. Comparación de medias entre los grupos inmigrantes y españoles para todos los valores interpersonales.....	164

Tabla 12. Resultados de la prueba T según género para todos los valores interpersonales.....	165
Tabla 13. Comparación de medias entre géneros Hombre y Mujer, para todos los valores interpersonales	166
Tabla 14. Resultados de la prueba T según género , Hombre y Mujer, en el grupo de españoles para todos los valores interpersonales.....	167
Tabla 15. Comparación de medias entre géneros Hombres y Mujeres, del grupo de españoles para todos los valores interpersonales	169
Tabla 16. Resultados de la prueba T según género en el grupo de inmigrantes para todos los valores interpersonales	170
Tabla 17. Comparación de medias entre géneros Hombre y Mujer, del grupo de inmigrantes para todos los valores interpersonales	171
Tabla 18. Comparación de los resultados por género respecto de la adaptación española del cuestionario SIV. (rev. 5)	173
Tabla 19. Jerarquización de valores según origen por subgrupos	175
Tabla 20. Estadísticos descriptivos para el grupo de Marruecos.....	176

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución porcentual de participantes según el origen.....	158
Gráfico 2. Distribución porcentual de participantes según el género	159
Gráfico 3. Distribución porcentual de participantes inmigrantes según el género	160
Gráfico 4. Distribución porcentual de participantes españoles según el género	161

1

RESUMEN

1. RESUMEN

La propuesta de este trabajo se centra principalmente en el estudio de la jerarquización de los valores en la edad adolescente dentro de un mismo contexto pero con diferentes grupos de individuos. Por un lado, los adolescentes inmigrantes y por otro los adolescentes españoles.

A partir de esta propuesta y ligada estrechamente a ella, se ha planteado la hipótesis: "Los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, inmigrantes originarios de Marruecos, América Latina y resto de Europa, coinciden en la vivencia de los *valores* interpersonales con la misma disposición jerárquica que los adolescentes españoles de la misma edad, siendo la variable género la que marca la diferencia".

Se ha escogido una población total de estudiantes adolescentes de nivel sociocultural medio, que cursan estudios de E.S.O. en un colegio público

ubicado en una zona rural de la Comunidad de Madrid con una población de aproximadamente 8.000 habitantes.

La muestra total consta de 199 sujetos, de edades comprendidas entre los 12 y 17 años, de los cuales 146 son españoles y 53 inmigrantes, 102 son niñas y 97 niños. Se ha escogido esta muestra con el fin de valorar los grupos de españoles e inmigrantes que conviven en un mismo colegio.

Se han tomado como variable independiente, la nacionalidad española e inmigrante. Por otro lado, hemos querido hacer referencia a la variable de género, puesto que en la adaptación española del cuestionario SIV original había diferencias significativas en esta dirección (Crespo Calabria, 1965).

Se utilizó un cuestionario de valores interpersonales (SIV) de L. V. Gordon (1976). Este cuestionario utiliza un sistema de elección forzosa. Consiste en 30 series de 3 proposiciones o triadas. En cada triada el sujeto debe elegir la proposición que para él es más importante y la que lo es menos.

Los valores que analiza mediante el análisis factorial son los siguientes:

- Estímulo (S): Ser tratado con comprensión y afecto, recibiendo apoyo por parte de los demás, ser tratado con amabilidad y consideración.
- Conformidad (C): Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas, hacer lo que es aceptable e idóneo, ser conformista.
- Reconocimiento (R): Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.

- Independencia (I): Tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
- Benevolencia (B): Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortunados, ser generosos.
- Liderazgo (L): Estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.

Por tanto se confirma nuestra hipótesis: “Los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, inmigrantes originarios de Marruecos, América Latina y resto de Europa, coinciden en la vivencia de *los valores* interpersonales con la misma disposición jerárquica que los adolescentes españoles de la misma edad, siendo la variable género la que marca la diferencia”.

2

INTRODUCCIÓN

2. INTRODUCCIÓN

Durante mis estudios en la facultad de psicología tuve el honor de asistir a las clases de la asignatura “Psicología de las Organizaciones” dirigidas por un gran docente y sobretodo una gran persona, el Dr. Forteza¹.

De sus sesiones ningún alumno permanecía indiferente, poco a poco fue aumentando mi interés por el crecimiento personal que no solamente abarcaba a la persona dentro del mundo de las organizaciones, sino que mi curiosidad por las diferencias entre edades hizo que se convirtiera en inspiración para mi tesis.

Mi interés por la psicología me ha llevado a ejercer durante muchos años mi labor como psicóloga en el mundo de la evaluación de personal para grandes empresas. Y mi curiosidad por la evolución de la persona desde las

1 El Dr. Forteza dirigió los trabajos de adaptación del cuestionario de valores interpersonales, denominado SIV del autor LV Gordon, a la población española.

edades más tempranas hasta el ejercicio de una profesión, ha sido la que me orientó a compaginar mis tareas en el sector empresarial con una de mis debilidades durante más de 15 años, la docencia extraescolar musical y teatral con ciertos grupos muy especiales: los adolescentes.

Actualmente estamos viviendo en una sociedad que experimenta día a día vertiginosos cambios. El fenómeno de la inmigración es uno de los puntos cardinales por los que se mueve un país, y por ello es tratado con cautela a nivel gubernamental, pero sobre todo, no podemos perder de vista, ni dejar de lado la labor que se realiza en los colegios frente a la avalancha de niños inmigrantes, que no sólo tienen que enfrentarse a nuevos conceptos, nuevos idiomas o nuevas costumbres, sino que también tienen que prepararse para una sociedad que les obliga a una aculturización.

Llama la atención enormemente el por qué algunas personas cuando llegan a un país que no es el suyo, sufren ciertos problemas de integración, la adaptación se hace lenta y en algunos casos, nunca llega a conseguirse una adaptación completa. En este trabajo, el interés se vuelca en el campo de los adolescentes escolares. Y para indagar en esa cuestión, qué mejor principio, que comenzar por uno de los pilares fundamentales del individuo, la base de la interrelación y comunicación entre personas, principios arraigados desde la infancia, estos son, “los valores interpersonales”, considerados desde los inicios de la historia como fundamentales para la convivencia.

Para ello hemos utilizado el test SIV de Gordon, un test en forma de cuestionario con el que se pretende medir valores o actitudes interpersonales, aplicándolo a determinados grupos sociales y partiendo exclusivamente

de la consideración de la vertiente social de la personalidad de los sujetos (Crespo Calabria y otros, 1965).

A partir de aquí podremos realizar un análisis más concreto de los principios que mueven a los adolescentes en sus relaciones con los demás, de si sus prioridades en valores son diferentes o no, según si son inmigrantes o españoles o si son mujeres u hombres.

2.1. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis se estructurará en 10 apartados.

Se presenta de la siguiente forma según orden de aparición.

1. En el primer apartado, *Resumen*, una breve descripción de todo el trabajo realizado.
2. En el segundo apartado, *Introducción* se presentan los fundamentos que justifican la realización de la tesis. En este apartado se expondrán este mismo apartado donde se expone la estructura de la tesis, el marco teórico, la justificación del estudio, el planteamiento y formulación del problema.
3. En el tercer apartado, se formulará la *Hipótesis*.

4. En el cuarto apartado, se plantearán los *Objetivos*. El objetivo general y otros objetivos específicos.
5. En el quinto apartado, se indicará el *Material y método* utilizados para la realización de la tesis, incluyendo el tipo de investigación, procedimiento, validez y fiabilidad, limitaciones y alcance y las consideraciones éticas.
6. En el sexto apartado, se expondrán los *Resultados*, acompañados de las tablas y figuras que complementan la información.
7. En el séptimo apartado, la *Discusión* sobre el significado de los resultados y la relación con publicaciones similares, añadiendo algunas futuras líneas de investigación.
8. En el octavo apartado, *Conclusiones*, relacionadas directamente con la hipótesis y los objetivos planteados.
9. En el noveno apartado, *Referencias bibliográficas*, colocadas por orden alfabético.
10. En el décimo apartado, *Anexos documentales*.

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. ANTECEDENTES

En la actualidad son innumerables y variados los referentes científicos que abordan de manera relacional el estudio de los valores bajo el marco de los fenómenos de la inmigración y la educación; asimismo bajo el contexto específico de España. Ello puede hallarse justificado en un primer momento por la conjunción entre la elevación de los índices de inmigración en nuestro país y las actuales preocupaciones de programación y pragmáticas, psicológicas y psicopedagógicas asociadas, principalmente en cuanto a la efectividad de la integración social y el desempeño ocupacional de los niños y adolescentes inmigrantes escolarizados (Baptiste, 1987).

En este sentido, a continuación se describe una serie de antecedentes que permitirán fundamentar adecuadamente la presente tesis, fundamentación que responde al contexto de investigación, los objetivos, los aspectos metodológicos y los resultados obtenidos.

Primero respecto a los valores interpersonales en general y en el contexto educativo, se presentan los siguientes antecedentes relevantes:

Antonio Crespo Calabria (Crespo Calabria, Marco Purón y otros, 1965) realizó un estudio cultural comparativo en el que se expone el inicio de la adaptación del test SIV, de Gordon, de bastante complejidad y con muchas variables, aún no definitivamente concluido, pero que ya permite atisbar

algunas de las posibilidades prácticas que encierra a través de los primeros resultados de su investigación.

Este trabajo ha sido supervisado y estimulado por el profesor de la Escuela de Psicología, Señor Forteza y en él han colaborado y hecho posible su realización los señores Tárrega, Echevarría, Fernández Tudanca, Martín Hermoso y Fernández Melle, junto con Antonio Crespo Calabria, Ángel Marco Purón y otros.

Para la investigación adaptadora del SIV, se siguieron tres etapas. *Primera etapa* de exploración y entrenamiento. *Segunda etapa*, de confirmación de la anterior. Y *tercera etapa*, en la que se estudiaron muestras homogéneas para completar lo más posible la adaptación abarcando más socio-grupos representativos.

La primera etapa fue la etapa de explotación y entrenamiento, cuya finalidad consistió en familiarizarse con el cuestionario y su manejo, llegando a unas conclusiones, solo provisionales, que permitieran decidir si era aconsejable continuar el proceso de investigación. Esto dependería de los resultados de Precisión y Validez a que sometió al cuestionario.

Se comenzó por hacer una doble traducción de los noventa elementos por dos grupos de personas diferentes buscando una igualación semántica con el original inglés y los conceptos en éste contenidos, ya que habiéndose definido cada elemento por análisis factorial, era capital no alterar su similar significado, su ordenación y su posibilidad de comprensión discriminadora. Con estas dos traducciones resultó un coeficiente de fiabilidad entre ellas similar al del test original, que oscilaba, según las escalas, entre 0,75 y 0,86.

Posteriormente se desechó la primera traducción, gramaticalmente menos correcta, y se trabajó ya sólo con la segunda. Con el empleo de esta adaptación se halló de nuevo el coeficiente de fiabilidad por el método del test-retest y en esta ocasión osciló, según las escalas, entre 0,78 y 0,88, coincidiendo también así con el hallado por Gordon, que varía entre 0,71 y 0,89.

Para la búsqueda de criterios de validez se optó por entresacar entre las diversas muestras recogidas, aquellas en que empíricamente se pudiera prever que por su naturaleza y la situación socio-ambiental de sus componentes, se habían de producir diferencias, estadísticamente significativas, entre sus puntuaciones medias particulares y las puntuaciones medias generales. Si esto ocurría, permitiría un primer estudio interpretativo de la validez de los resultados conseguidos y la comparación, útil o no, con las escalas del test SIV original. Como en éste las escalas masculinas y las femeninas se refieren exclusivamente a datos de estudiantes de grado medio, se procuró que estas primeras muestras fueran extraídas de diversos ambientes sociales sin guardar más cuidado que la separación de sexos y la homogeneidad de cada grupo alrededor de una característica. La valoración de la validez se interpretó entonces por la tendencia a crecer o decrecer las puntuaciones medias de cada muestra en cada escala ante las situaciones como experimentales, relacionándolas estadísticamente entre sí y comparándolas con las medias que comunica Gordon. Así, tras elegir y desechar diversas muestras y elaborar los datos que suministraban, los resultados arrojaron una serie de diferencias e igualdades cuyo análisis permitió concluir que las escalas percentiles generales (masculinas y femeninas) consignadas por Gordon en el manual de SIV eran inservibles para validar la adaptación de cuestionario (lo que era lógico por la homogeneidad de estas escalas ameri-

canas extraídas de un solo ambiente y las influencias culturales propias de éste). Entonces la validación empírica del cuestionario se basó en la comparación de las puntuaciones medias de las diferentes muestras entre sí. Los resultados de este análisis comparativo fueron los siguientes:

Escala S: descenso significativo de las muestras cuya situación implicaba una sensación de seguridad y tenían una madurez afectiva.

Escala C: aumento significativo de las muestras cuya situación social era segura y estable, y descenso cuando la situación implicaba una competición futura para alcanzar estabilidad y seguridad en la vida.

Escala R: aumento significativo en aquellas muestras cuyos miembros habían de superar exámenes de aptitud, con general tendencia a subir siempre que habían de demostrar eficiencia.

Escala I: aumento significativo en las muestras formadas por individuos cuyas actividades estaban orientadas hacia futuras situaciones de responsabilidad social.

Escala B: descenso significativo en las muestras cuyos miembros se veían obligados a un futuro esfuerzo competitivo para situarse personalmente en la vida social, siendo muy marcado y significativo el aumento cuando en esta escala se implicaba un factor vocacional.

Escala L: aumento significativo de las muestras con individuos sujetos a fuertes tensiones competitivas o en aquellas en que el liderazgo en una acti-

tud profesional, descendiendo en las muestras cuya situación futura no era necesario.

En cambio, las desviaciones típicas no presentaron diferencias significativas y las curvas eran, para las seis escalas, compatibles con la hipótesis de normalidad, comprobada ésta con las correspondientes pruebas de bondad de ajuste.

Ante estos resultados, fundamentalmente exploratorios todavía, el cuestionario del SIV adaptado por sus autores parecía tener normalidad de distribución estadística, fiabilidad y validez suficientes para ser utilizado en nuestro ambiente sociocultural como instrumento. Por ello se confeccionaron unas escalas percentiles provisionales y se interpretaron las diferencias comprobadas como debidas a las muy distintas influencias culturales ambientales vigentes en Estados Unidos y España. En todo caso parecía conveniente iniciar una segunda etapa de investigación con nuevos muestreos y mayor rigor estadístico para profundizar y extender el conocimiento del SIV. Por esto se renunció a establecer entonces las intercorrelaciones entre las seis escalas y postergar estos cálculos hasta disponer de los nuevos datos y las nuevas muestras, pareciendo conveniente para el futuro tipificar independientemente cada ambiente, (cosa ésta que el propio Gordon aconseja).

La segunda etapa fue la confirmatoria de la anterior. Su finalidad era trabajar con muestras mayores y aumentando el rigor estadístico para proceder a sacar conclusiones comparativas con la máxima objetividad posible. Para ello fueron elegidas dos muestras masculinas y dos femeninas y se repitió con ellas todo el proceso de elaboración seguido en la primera etapa.

Después se calcularon también las intercorrelaciones entre las seis escalas y fueron comparadas con las que Gordon consigna en el manual americano del SIV, encontrando unas significaciones estadísticas bastante parecidas. Y al igual que encuentra Gordon las diferencias entre las correlaciones de todas las muestras y las diferencias entre las correlaciones de los dos sexos, no son significativas hasta el momento (por esto se presenta una única tabla de intercorrelaciones que corresponde a la muestra de mayor número de componentes).

Sin embargo, al comparar las correlaciones halladas por Gordon con las halladas por el equipo del Dr. Forteza, apareció una diferencia muy interesante. Tanto Gordon como el equipo, comprobaron que las correlaciones entre R-L y entre I-L no son significativas en ambos ambientes. En cambio, Gordon encuentra significativa la correlación S-I y no significativa la correlación S-C, mientras que en el caso de la adaptación estas significaciones se invierten totalmente.

Por último la tercera etapa se propone estudiar nuevas muestras homogéneas y completar lo más posible la adaptación del SIV abarcando más sociogrupos representativos de nuestro ambiente sociocultural, tipificándolos sucesivamente. Al mismo tiempo parece un camino prometedor ir comparando el SIV con otros tests y cuestionarios de utilización corriente, estableciendo correlaciones entre las diferentes escalas de que consten unos y otro. Así también es utilizado en este trabajo el CEP (Pinillos, 1955), por medio de este cuestionario se aprecian algunos factores importantes de la personalidad: Estabilidad emocional (control), Extraversión social y Para-

noidismo, de forma sencilla y relativamente rápida. Incluye también una escala de sinceridad.

En el trabajo dirigido por el Dr. Forteza afirman también: “tenemos la impresión, a través del análisis de los tantos por ciento de contestaciones MÁS, MENOS y EN BLANCO recibidas por cada uno de ellos, que unos veinte elementos pudieran ser mejorados en su redacción, sin perder por ello su valor semántico. Así se intentaría lograr que el sujeto encuestado sintiera una apetencia más igualada ante los tres elementos que forman las triadas más afectadas por desigualdades de valoración en lo que proponen. Si esto se puede hacer aumentará la validez del cuestionario, aunque no se puede dejar de tener en cuenta que, en más de un caso, las desigualdades hay que achacarlas íntegramente a las influencias culturales, reflejándose entonces éstas en las diferencias estadísticas. Este estudio cultural comparativo se basa precisamente en su existencia, y por ello parece interesante esta advertencia, porque si no fuera así los resultados serían artificiales y la comparación objetiva de ambientes, imposible”.

Los autores concluyen:

El test SIV de Gordon, adaptado a España y a su ambiente sociocultural, refleja en sus resultados unas notorias diferencias respecto a las puntuaciones y tipificación halladas por su autor en Estados Unidos. Los autores advierten que sin duda, aparte de las deficiencias que sean achacables a los adaptadores, estas diferencias son la consecuencia lógica de las diferentes influencias socioculturales que influyen en la formación de las actitudes interpersonales de los encuestados y su valoración comparativa del entorno.

Además es lógico suponer que existen algunas otras variables intervinientes no detectadas, que pueden distorsionar alguno de los resultados.

Ante lo temerario que resultaría, por esto, pretender establecer comparaciones culturales generalizadoras entre Estados Unidos y España, los autores prefirieron sacar las conclusiones interpretativas siguiendo el criterio de analizar los resultados estadísticos hallados a través de cada una de las escalas del cuestionario.

Y advertir lo siguiente:

- a) La tipificación efectuada independientemente en cada muestra parece indicar que no existen grandes diferencias entre las diversas escalas percentiles, excepto cuando las muestras son de diferente sexo. Esto se entiende referido a una igualdad de ambiente cultural macrosocial y en grupos suficientemente grandes.
- b) No se ha investigado aún la influencia que la edad pueda tener como variable interviniente en las oscilaciones de las escalas percentiles, pero parece lógico suponer que esta influencia ha de ser estadísticamente significativa.
- c) Dentro de las situaciones en que Gordon recomienda utilizar su cuestionario SIV parece la más útil la de investigación de ambientes socioculturales concretos, aunque también ha sido ensayado como instrumento eficaz por los autores en situaciones de consejo, selección y orientación profesional, y en general, en todas aquellas que requieran apreciar cambios de actitudes interpersonales o el estable-

cimiento de relaciones positivas y negativas entre actitudes subconscientes y conductas observadas.

La interpretación cultural comparativa que hacen los autores que realizan por escalas es la siguiente:

- a) Escala S: Los autores creen que expresa la actitud ante una necesidad que es universalmente sentida por todo hombre por el hecho de serlo. Pero los valores medios americanos tienden a ser más altos, siendo las diferencias estadísticamente significativas al 5 por 100, lo que los autores interpretan que el hombre americano vive con menos comunicación social afectiva con sus semejantes que el hombre español, por ello siente necesidad de comprensión.

En España, las puntuaciones medias entre ambos sexos no presentan diferencias significativas, mientras que en los resultados hallados por Gordon, esta diferencia si lo es al 1 por 100, dando las mujeres puntuaciones más altas. Esto lo interpretan en el sentido de que la mujer española, por lo menos las de nuestras muestras, no tienen más necesidades de comprensión protectora y afectiva que los hombres. En cambio, en Estados Unidos parece que la mujer tiene menos satisfecha esta necesidad y se traduce así en sus actitudes.

- b) Escala C: Los autores exponen que esta escala expresa la necesidad, no negada por ninguna persona normal, de que exista una organización social formal e informal que haga posible la convivencia. Esto

choca con el individualismo egocentrista que, en más o menos, existe en la personalidad de todo hombre, lo que refleja en la sistemática correlación negativa C-I. Los valores medios más elevados en las muestras españolas los achacan a la capacidad de socialización informal del español, superior al americano en esta faceta. En cuanto a las diferencias que la puntuación de esta escala arroja entre hombres y mujeres (significativa en Estados Unidos al 1 por 100), parece indicar que la mujer americana es socialmente más conformista que el hombre, mientras que en España las diferencias no han resultado significativas.

- c) Escala R: Expresa la necesidad que todo individuo tiene de que se reconozcan los méritos que cree tener. Una gran diferencia entre las muestras de Gordon y las utilizadas para el proceso de adaptación del test.

Exponen en el trabajo, que las puntuaciones obtenidas podrían ser debido a una diferencia cultural, ya que en España, los factores educacionales y formativos que influyen desde la primera infancia, conforman mentalmente la actitud de que no se debe parecer vanidoso ni orgulloso. Esta actitud es menos influyente en Estados Unidos, donde para alcanzar el éxito se necesita y se exige demostrar abiertamente las aptitudes en incluso exagerarlas.

Las correlaciones, significativas al 5 por 100 y positivas, que se están hallando con la escala de Sinceridad del CEP, parecen confirmar esta opinión y explicar el hecho de que estas puntuaciones suban ante

toda situación que exija demostrar la propia valía. Es de destacar también que las diferencias de puntuación en esta escala entre hombres y mujeres no son significativas en Estados Unidos, mientras en España las mujeres dan valores más bajos, lo que interpretan como una tendencia de la mujer española a contestar lo que instintivamente cree que está socialmente bien, mejor que aquello que realmente le agrada o aprecia.

- d) Escala I: expresa la tendencia humana defensiva al egocentrismo, a la estimación de la libertad personal sin trabas. Los valores medios americanos son significativamente más altos que los hallados en las muestras de españoles y este dato lo interpretan como producido por la mayor estimación que en Estados Unidos, comparativamente, encuentran los valores individuales exaltados a favor de una ideología política y económica de cuño liberal muy marcado.

Además, el individualismo egocéntrico es puesto en primer plano de manera instintiva cuando se lucha competitivamente por el éxito. En nuestro ambiente las puntuaciones son más bajas en esta escala, no solo por lo dicho, sino por la mayor facilidad de socialización informal y por la mayor puntuación en la escala B.

En cuanto a las diferencias en sexo, es significativa al 1 por 100 la diferencia de puntuación hallada por Gordon a favor del hombre, lo que parece lógico por la ideología competitiva americana, mientras que en la muestra española estas diferencias no son significativas. Hacen notar en el estudio, como dato curioso, que las mujeres espa-

ñolas parecen superiores en puntuación media a las mujeres americanas. Esto no deja de resultar aparentemente paradójico; pero hay que tener en cuenta (para aceptar este dato o no) que los criterios comparativos parecen demasiado heterogéneos para afirmar su significación estadística.

- e) Escala B: Expresa la actitud humana para amar al prójimo, aunque más en sentido de tendencia compasiva que de concreción en obras. Las puntuaciones medias masculinas son mucho más inferiores en Estados Unidos que en las muestras españolas. Lo mismo ocurre con las puntuaciones femeninas. Estos datos los interpretan como una consecuencia del diferente nivel de vida entre ambos ambientes y a la diferente eficacia y organización de la asistencia social. Esta asistencia social en Estados Unidos cubre eficazmente sus problemas de beneficencia y filantropía, evitando su repercusión directa sobre el individuo y basándose en una socialización formal bien organizada y exigida. En España la asistencia social recae todavía demasiado sobre unos ciudadanos que aceptan a regañadientes su organización formal (aunque se socialicen espontánea e informalmente) y malogran buena parte de su eficacia estructural, que recae entonces con más intensidad sobre las personas. Esta conclusión se refuerza por la existencia en España de muchos más niveles socioeconómicos que en Estados Unidos y un más desigual reparto de bienes, lo que justifica que la actitud filantrópica reciba mucha más estimulación por aumento de su necesidad en nuestros ambientes y su traducción a través de la medida de las actitudes interpersonales. Hay que tener en cuenta que el ambiente competitivo de la vida social americana

disminuye esta Escala B a favor de otras como la I y la R. Las diferencias entre hombres y mujeres arrojan en Estados Unidos una significación del 1 por 100 a favor de la mujer, siempre más compasiva, ocurriendo lo mismo en las muestras españolas.

- f) Escala L: Los autores creen que esta escala valora el deseo y gusto humano por el mando y el aprecio que todo hombre tiene por la situación de dominio que le permite tomar decisiones con autoridad sobre otras personas. En esta escala, como era lógico, las puntuaciones medias masculinas americanas superan ampliamente las muestras españolas. Excepto la muestra realizada a jefes y oficiales del ejército, cuyas características propias justifican sobradamente este dato. La explicación es obvia, se reduce a considerar otra vez ese complejo motivo que constituye la filosofía del éxito y sus exigencias competitivas en la interacción social americana. También llaman la atención sobre la posibilidad de que esta escala L resulte disminuida por el aumento de otras, como la R y la I.

Las diferencias entre las medias femeninas no son significativas entre ambos ambientes y en cambio, lo son al 1 por 100 las diferencias entre las puntuaciones medias de ambos sexos, tanto en Estados Unidos como en España. Es decir, que la mujer siente menos apetencia que el hombre por las situaciones de liderazgo en cualquier ambiente que se considere esto.

A partir de estos primeros trabajos, se ha comenzado a trabajar utilizando el SIV para normalizar más muestras, hasta llegar a la edición en la que nos encontramos, la revisión 5. En la que se han añadido tres grupos normativos a los cinco que había. Entre los tres añadidos, han sido incluidos dos grupos de adolescentes, de hombres y mujeres.

Conviene recordar, TEA. (1995), que estos grupos normativos no pretenden la representatividad de la población española, y su carácter normativo lo será únicamente hasta tanto no se disponga de unas muestras más generales o más específicas, o hasta que el usuario acumule los datos suficientes para elaborar sus propios baremos locales o específicos.

Gómez Aspiazu, L. (1985), en su trabajo sobre las dimensiones de personalidad en comparación con los Valores Interpersonales, discurre de la siguiente forma:

En las dimensiones de Estabilidad-Inestabilidad.

En cuanto al valor Independencia (I), los varones alcanzan medias un tanto más altas en este valor.

Con respecto al Estímulo o Soporte (S), las mujeres obtienen medias más altas en este valor.

En Benevolencia (B), las mujeres tienen puntuaciones mayores que los varones.

Conformidad (C), tanto los varones como las mujeres tienden a obtener la misma puntuación.

En Reconocimiento (R), las mujeres puntúan más alto que los varones.

En Liderazgo (L), las mujeres puntúan más bajo que los varones.

En las dimensiones de Introversión-Extroversión.

El valor Independencia (I), los varones adquieren puntuaciones más altas en las medias.

En el valor Estímulo (S), las mujeres alcanzan puntuaciones más altas.

La Benevolencia (B), las mujeres puntúan más alto.

La conformidad (C), tanto los hombres como las mujeres, obtuvieron el mismo resultado.

Reconocimiento (R), los hombres tanto intro como extravertidos y las mujeres extrovertidas puntúan alto.

En el Liderazgo (L), los varones obtienen mayor puntuación.

Gómez Aspiazu concluye:

Se ha encontrado que los adolescentes varones obtienen medias más elevadas que las adolescentes mujeres en los valores Independencia y Liderazgo, mientras que las mujeres obtienen medias más altas que los varones en Soporte, Benevolencia y Reconocimiento.

Conformidad resultó ser el único valor que arrojó diferencias de medias No significativas al 0,05% en todas las comparaciones y en ambas dimensiones.

Al realizar un análisis más detallado sobre los resultados obtenidos, se observa que:

- a) en la dimensión “Est.Inest” los sujetos Estables (hombres y mujeres), obtienen medias más elevadas en Benevolencia y Liderazgo; mientras que los Inestables (hombres y mujeres) las alcanzan en Independencia, Soporte y Reconocimiento.
- b) Dentro de esta dimensión, se tiene que los adolescentes varones consiguen medias más altas en Independencia y Liderazgo; las adolescentes mujeres, de otro lado, obtienen medias más altas en Soporte, Benevolencia y Reconocimiento.
- c) En la dimensión “In-Ex”, los adolescentes hombres tienen medias más altas en los valores Independencia y Liderazgo, y las mujeres tienen medias más altas en Soporte, Benevolencia y Reconocimiento.

El profesor Thomas Fitch (Thomas Fitch, 1991), realizó un estudio sobre los valores interpersonales de estudiantes de diferentes niveles de implicación extraescolar. En su estudio planteó en un grupo de preuniversitarios, tres subgrupos de alumnos según el nivel de implicación en las actividades extraescolares, Baja Implicación, Implicación Moderada y Alta implicación.

Para ello, se aplicaron dos tipos de test, el SIV para definir los valores interpersonales, y el EII (Extracurricular Involvement Inventory, Winston y Masaro, 1987) con el que se consiguió subdividir el grupo según los niveles de implicación extraescolar.

Se planteó la hipótesis siguiente: no hay diferencias significativas entre grupos de estudiantes de tres niveles diferentes de implicación en cuanto a los valores interpersonales: *Estímulo, Independencia, Reconocimiento, Conformidad, Liderazgo y Benevolencia.*

Se utilizaron las medias y las desviaciones estándar de las escalas del SIV por niveles de implicación. Y ANOVA por cada una de las escalas del SIV. Obteniendo diferencias significativas para las escalas de *Independencia, Benevolencia y Liderazgo.*

En cuanto a la escala de Independencia, el grupo de Baja Implicación fue significativamente mayor que el grupo implicado moderadamente, pero no mayor que el grupo altamente implicado. No había diferencia entre el grupo implicado moderadamente y el grupo altamente implicado.

En cuanto a la escala Benevolencia, el grupo moderadamente implicado fue más alto que el de baja implicación o el altamente implicado y no había

diferencia entre los grupos de baja implicación y grupos altamente implicados.

En cuanto a la escala de liderazgo revela unos resultados significativamente mayores para el grupo altamente implicado. No había diferencias entre los grupos moderadamente implicados y de baja implicación.

Rodríguez Gutiérrez y Capote Morales (2002) desarrollaron una investigación no experimental, cuantitativa y transeccional orientada a describir y analizar las características de un grupo de adolescentes de E.S.O. respecto de las variables valores, moldes cognitivos y bienestar subjetivo individual. Discriminando según el factor género y comparando con una población de su misma edad y de igual entorno sociofamiliar y económico, los autores llegan a las siguientes conclusiones relevantes:

- Los valores se presentan con diferencias significativas, en tanto existe un predominio de los valores de nivel primario, fáciles de cumplir, frente a los valores de autorrealización y ajuste personal.
- Respecto de los moldes cognitivos, existe un predominio de moldes relacionados con la actuación sin mucha implicación e impulsiva, con cierta disociación emocional sobre las tareas.
- Respecto del bienestar subjetivo, el mismo se relaciona con el disfrute con los otros y, consecuentemente, con las relaciones interpersonales y afectivas.

- En cuanto a la discriminación según el factor género, se observa en los hombres una mayor disposición a valorar el disfrute social, lo lúdico y festivo, lo estético y lo intelectual. Asimismo, los hombres muestran un mayor bienestar subjetivo en tanto las relaciones interpersonales y afectivas, presentándose con mayor persistencia y estabilidad temporal. Por su parte, las mujeres poseen mayores valores asociados a la norma y la higiene, actúan mediante moldes cognitivos pasivos y reflexivos, y manifiestan un menor bienestar subjetivo individual en general.
- Los resultados responden a la etapa evolutiva en la que los elementos muestrales se hallan.
- Las relaciones interpersonales y afectivas representan modelos de referencia en tanto el grupo de amigos o pares.
- Los moldes cognitivos se relacionan con un beneficio y bienestar individual inmediatos.

En este sentido, la educación en valores dentro del ámbito educativo representa una instancia de gran importancia hacia el favorecimiento de las competencias personales y sociales del alumnado, ello relacionado también con su rendimiento académico. Según Casado (2000), *“desde los problemas que plantea la reforma educativa hasta los periódicos brotes de violencia que vive nuestra sociedad, han reavivado el tema de las complejas relaciones que la educación mantiene con el mundo de los valores, del que derivan importantes considera-*

ciones sobre la dinámica actual de las sociedades abiertas y democráticas". Por ello, la educación en valores es una actual preocupación de los encargados de administrar y operar el proceso educativo, sobre lo cual se presentan como válidos los siguientes antecedentes.

López (1992) desarrolló un artículo de carácter bibliográfico en el cual se describen diversas técnicas y procedimientos implicados en un currículum de educación moral para el favorecimiento de la autonomía necesaria para la adecuada actuación de valores y habilidades sociales. Haciendo énfasis sobre el primer ciclo de Educación Primaria, pero también presentando prototipos de actividades para posteriores tramos educativos, la autora parte del reconocimiento de la importancia del desarrollo de la competencia social (incluyendo los valores interpersonales) en niños y adolescentes para la formación moral y mismo a nivel cognitivo: *"Las habilidades sociales, permiten a la persona encontrarse más aceptada y valorada por los otros ya que manifiesta conductas de carácter asertivo, es decir, conductas que expresan sus sentimientos, deseos, opiniones..., de una forma abierta y sincera"*. Así, previa definición de las habilidades sociales en sí y del proceso de enseñanza-aprendizaje involucrado, se propone una actividad para favorecer su desarrollo (incluyendo los valores interpersonales) específicamente para alumnos de 6-8 años de edad pero extrapolable a cursos más adelantados. De todas formas, las fases de dicha actividad son:

- Primera y segunda fase ejecutadas de manera conjunta (Información y Modelaje): información sobre la habilidad social y ejemplos directos de habilidad social, respectivamente.

- Tercera fase (Representación): ensayo mediante pequeñas representaciones de los comportamientos observados por los alumnos como adecuados.
- Cuarta fase (Retroalimentación y Refuerzo): información sobre la representación ejecutada por el alumno y el modo en que se han manifestado los comportamientos y conductas trabajados.
- Quinta fase (Generalización y transferencia): aplicación de lo aprendido fuera del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Esteban Moreno (2003), en su artículo de carácter bibliográfico, hace hincapié en lo indispensable de trabajar los valores en los centros educativos, como una demanda desde la misma sociedad. Específicamente respecto de E.S.O., la autora establece algunas directivas generales para la puesta en acción de un programa de educación en valores, según se puntualizan a continuación:

- Condiciones: debe reflejar los valores del entorno comunitario y adecuarse a las características del centro y su alumnado; propiciar una estrecha colaboración entre padres y la comunidad con los contenidos del programa; facilitar un detallado estudio de los principios constitucionales vigentes; destacar la importancia de la vida académica; dar oportunidad a los alumnos para que puedan practicar en la vida real las conductas morales aprendidas en el aula; disponer de

un sistema de evaluación de logros que permita la retroalimentación del sistema y el perfeccionamiento del programa.

- Contenidos: conceptuales, procesales o procedimentales y/o actitudinales, en tanto los derechos, deberes, libertades, solución democrática de conflictos, negociación, valores propios de la convivencia y la paz.
- Metodología basada en tres fases complementarias, contiguas: sensibilización (acercamiento a la problemática, reflexión, ponerse en el lugar de los demás); formación (explicación del fenómeno desde todas las perspectivas); y acción (actividades).
- Actividades: ajustadas a los objetivos del programa aplicado a un contexto específico (hacia la cooperación, la autoafirmación, la comunicación, la resolución de conflictos y/o la participación democrática en el centro educativo). Por ejemplo, dentro del aula, la clarificación de valores, la discusión de dilemas morales, el análisis crítico, dramatizaciones y la regulación de conflictos; fuera del aula, actos conmemorativos, actos comunitarios y campañas de solidaridad.
- Evaluación del programa: cualitativa observacional (planificada, sistematizada, delimitada) en tanto lo que el sujeto realiza sobre otro o sobre determinados objetos y hechos, y con retroalimentación desde las opiniones de padres, alumnos y profesores.

De esta manera, la autora concluye que si bien un programa de educación en valores en secundaria puede abarcar los temas transversales (educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación para la salud, educación del consumidor, educación vial y otros relacionados con la multiculturalidad, la tolerancia, el respeto de los Derechos Humanos, etc.), su objetivo primordial debe relacionarse con la formación de personas autónomas y dialogantes, *“que aprendan a pensar críticamente, desarrollen su sensibilidad y apliquen estas capacidades críticas y sentimentales a la cooperación y participación social con exquisito respecto de los derechos humanos”*.

Fierro Hernández desarrolló una investigación estructurada en dos fases (dos artículos): la primera (2002) orientada a obtener un perfil desde los alumnos del último curso de secundaria obligatoria (4º de E.S.O.) a partir de las relaciones entre el entorno familiar y los aspectos socioeconómicos, sus aptitudes, rasgos personales y rendimiento académico; la segunda (2006) orientada a valorar el impacto de un programa de educación en actitudes y valores implementado, diseñado en función de las necesidades, capacidades y requerimientos indagados en la primera fase. Las características metodológicas de esta última son: estudio observacional sin intervención en sí; 178 alumnos de 4º de E.S.O.; variables de contexto familiar, personalidad, capacidad intelectual, comportamiento, resultados académicos; se indagó sobre las relaciones entre dichas variables. Las conclusiones principales fueron:

- El rendimiento académico y el comportamiento correcto en el instituto no se asociaron a variables sociales de nivel económico y cul-

tural ni a la capacidad intelectual de las respectivas familias de los alumnos.

- Las relaciones significativas remitieron a la dimensión básica de personalidad (psicoticismo) e igualmente con actitudes de xenofobia, discriminatorias y agresivas.
- El bajo rendimiento académico se asoció con el comportamiento inadecuado en el instituto.
- El fomento de actitudes opuestas a las referidas y que sean susceptibles de contrarrestarlas en cuanto a la formación moral, educación en actitudes y en valores se presentaba como una instancia conveniente, hacia una mejora en la convivencia, la disciplina escolar y el rendimiento académico de los alumnos.

Las características metodológicas de la segunda fase son: programa de educación en actitudes y valores respecto de los resultados de la primera fase y diseñado por el profesorado de la población intervenida, basado esencialmente en actitudes y valores relativos a las relaciones interpersonales, a las personas de otras etnias, grupos, nivel social y discriminando según el factor sexo; enfoque de investigación en la acción; estudio cuasi-experimental; longitudinal (5 meses) y cuantitativo; 2 grupos de intervención (53 individuos) y 3 grupos de contraste o control (82 individuos); número total de 92 individuos (49 de los grupos experimentales y 43 de los de control) para ciertos análisis, dada la ausencia de los alumnos; intervención inten-

siva, específica y complementaria, dentro del horario escolar; mediciones pretest y postest, antes y después de la intervención, para la mayor parte de las variables, dejando una única medición en algunos casos dado lo inaplicable de varias cuantificaciones o su dificultad de justificación; variables de dos mediciones, por un lado, desde la Hoja de registro de Incidencias, donde se registran agresiones a compañeros, daños materiales, conductas desconsideradas, actos de indisciplina, actos de perturbación del orden de la convivencia, suciedad. Y por otro lado la Escala de Personalidad de Actitudes delimitada por Neuroticismo, Psicoticismo, Hostilidad, Discriminación); variables de una medición, determinadas por las calificaciones, faltas disciplinarias y tiempos fuera; análisis cuantitativo discriminado según el número de mediciones, siendo para las de dos mediciones las puntuaciones diferenciales antes y después y análisis de varianza respecto del grupo de control, y para las de una medición contraste mediante análisis de varianza basado en puntuaciones absolutas de ambos grupos de intervención y control. Se obtuvieron las siguientes conclusiones relevantes:

- Ausencia de mejora en factores de personalidad en las escalas de neuroticismo y psicoticismo y en las actitudes de xenofobia, discriminatorias y agresivas, respecto de la comparación entre ambos grupos de trabajo (intervención y control).
- Mejora del rendimiento académico y del número de conductas de indisciplina en el grupo de intervención.

- Mejora de las actitudes, de las conductas de agresión y de psicoticismo para ambos grupos de trabajo, debido al proceso de escolarización en sí.
- Eficiencia del programa de educación limitada.

Al respecto, Domínguez, Hernández y Aciego de Mendoza Lugo (1997), en su investigación analítica derivada de varias aplicaciones del Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal (PIECAP), se orientan a conocer las características de los escolares que más se benefician de él.

Partiendo de dos muestras de alumnos del último curso de primaria y secundaria y aplicando un análisis de la función discriminantes con variables predictoras de capacidades intelectivas, rendimiento académico y la adaptación personal, escolar, social y familiar; y con variable criterio del cambio producido en la adaptación personal, escolar y social. Las características o funciones discriminantes resultantes son: alumnos que antes de iniciar la intervención expresaban una mayor tendencia al sufrimiento personal y a la depresión, mayor insatisfacción y desinterés por la escuela y mayor tendencia a la introversión, y con menor agresividad social.

En relación a estos antecedentes sobre los valores en general y en el contexto educativo, debe hacerse especial énfasis en la necesidad de investigación e intervención en tanto las relaciones entre valores interpersonales y educación, además de las innumerables situaciones problemáticas con referencia

a las relaciones interpersonales en el ámbito educacional, también patentes en el contexto social y familiar, y que responde a la parte personal de los individuos.

Según Luisi Frinco (2001), en la actualidad la sociedad se halla en una crisis valórica que afecta la formación del hombre del nuevo milenio, y ante lo cual el proceso educativo debe orientarse primordialmente al desarrollo de las virtudes morales y los valores, destacando su conexión con la felicidad, la afectividad, la vida y el trabajo.

Ahora respecto de los antecedentes que relacionan específicamente los valores interpersonales con el fenómeno de la inmigración en España y en el contexto educativo, varias son las referencias que permiten identificar la necesidad de educación en valores:

Calvo Buezas (2005), afirma que la creciente inmigración en España desde diferentes culturas, religiones y nacionalidades, plantean nuevos retos tanto en lo referente a lo económico, social y cultural, como lo ético y moral, retos relacionados con la evitación de conductas y actitudes racistas y xenofóbicas, y la reducción de conflictos interétnicos. Por ello, es patente la necesidad ética y cristiana de la educación en valores solidarios y en varios niveles, el familiar, el escolar y de medios de comunicación. Al respecto, y haciendo especial hincapié sobre la intervención educativa, Ruiz González (2005) afirma que *“La inmigración está contribuyendo a crear una sociedad diferente, en la que se relacionan distintas culturas que aportan una gran riqueza, pero que también traen problemas que es necesario resolver. Precisamente por eso, el lu-*

gar más adecuado para modular una sociedad intercultural integradora y asentada en firmes valores igualitarios es la escuela”.

Así mismo Jordán Sierra, Mínguez Vallejos y Ortega Ruiz (2002) afirman que la visión negativa y estereotipada de los inmigrantes y del racismo cultural se derivan del temor de muchos autóctonos a que los inmigrantes pongan en peligro su identidad cultural, por lo que una educación intercultural basada en los criterios de igualdad y reciprocidad puede y debe conllevar una adecuada integración social y escolar de los alumnos inmigrantes, también respecto del ámbito relacional cotidiano y general. Para ello, los autores proponen la intervención educativa fundamentada en la teoría antropológica-ética de la alteridad, la que hace énfasis en la persona sobre la comunidad cultural e incluye valores como la acogida incondicional del otro, la solicitud responsable, el genuino respeto y la valoración y atención hacia toda persona por encima de su diferencia.

Pero dicha formación ética y moral no sólo debe corresponderse con la intervención sobre el alumnado, sino también sobre el profesorado. Al respecto, Caballero González (2002) hace énfasis en la necesidad de formación de los actuales y futuros docentes respecto de la gestión de grupos y la transformación de conflictos: *“el manejo de los conflictos interpersonales en el aula es una oportunidad patente para aprender conceptos, procedimientos y valores, tales como tolerancia, respeto, participación, responsabilidad, convivencia, etc., que resultan fundamentales en la formación de futuros adultos capaces de decidir, escoger, participar, relacionarse, resolver las diferencias y convivir en un mundo en el que cada vez se hace más necesario responder al reto de la multiculturalidad y el mestizaje”.*

Desde una perspectiva más específica, Touriñán López (2006) afirma que la educación intercultural es un importante ejercicio que forma parte de la educación en valores, según las siguientes dos principales justificaciones: el sentido axiológico de la comunicación intercultural y la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores. Según el autor, al tener la comunicación intercultural un sentido axiológico e implicar necesariamente la elección de valores en dicho proceso, la misma forma parte de la educación en valores. Además, halla las siguientes conclusiones:

- El interculturalismo es un ejercicio de tolerancia.
- La educación intercultural es un modo de fortalecimiento personal y de grupo.
- La educación intercultural es promotora de innovación.
- La interculturalidad es una propuesta axiológica.

Rodríguez Monter (2008, 2009) parte, en su tesis doctoral y artículo de carácter teórico, respectivamente, del reconocimiento que las migraciones internacionales son uno de los fenómenos actuales más controvertidos dentro de los debates sociales y políticos en Europa, que conllevan recelo y preocupaciones en las personas nativas en tanto las consecuencias económicas, sociales y educativas estipuladas. Desarrollando una investigación no experimental, transeccional y cuantitativa, mediante la aplicación de la Encuesta Social Europea (2002) y el Cuestionario de Valores Personales de S.

Schwartz (Schwartz, 1992, 2001), la autora concluye sobre *“la importancia de los valores culturales (por ejemplo, Armonía o Igualitarismo) como objetivos a desarrollar en cualquiera de las iniciativas y políticas que en materia migratoria desarrolle la Unión Europea, con el fin de poder trabajar en las dificultades que la inmigración representa para Europa”*.

Baigorri Agoiz, Chaves Carrillo y Fernández Díaz (2004) desarrollaron una investigación no experimental, transeccional y cualitativa orientada a describir y analizar las actitudes hacia los inmigrantes entre los estudiantes de educación secundaria de edades comprendidas entre 12 y 13 años en Extremadura. Las características metodológicas y procedimientos del estudio se relacionaron con el trabajo realizado por los alumnos en las últimas semanas del primer curso escolar de secundaria 2001–2002 que consistía en una redacción abierta sobre la temática general de la inmigración. La muestra conformada de manera incidental abarcó casi 3500 redacciones de variados centros educativos de la región, las cuales fueron indagadas mediante un análisis de contenido de carácter aproximativo. Partiendo de desarrollos contextuales relacionados con la inmigración en Extremadura, en donde los autores afirman que *“Los españoles, más que ningún otro país europeo, somos producto de un mestizaje milenario: la consecuencia del cruce de muchos otros a lo largo de los siglos”*, se llegó a las siguientes conclusiones relevantes:

- Sesgos relacionados con el hecho que en algunos casos los niños parecen *“adoctrinados”*, por ejemplo, mediante videos informativos o charlas previas, mientras que en otros las respuestas son aparentemente más espontáneas.

- Pese a que en la mayor parte de los colegios las redacciones están firmadas, en otros son anónimas, lo cual puede relacionarse con dos aspectos distintos: ocultamiento de actitudes racistas en redacciones firmadas y lo contrario en las anónimas, aspectos demostrados mediante el análisis de las redacciones que provenían de localidades con mayor presencia de inmigrantes.
- Causas de inmigración relacionadas con las siguientes categorías: subdesarrollo, el hambre y la miseria; guerras y tiranías; desarrollo y desigualdad; y sobre las estrategias utilizadas, por ejemplo, inmigrar una mujer embarazada para tener un hijo español y así poder quedarse a vivir en el país.
- Problemas que sufren los inmigrantes relacionados con las siguientes categorías: riesgo de supervivencia para llegar; dificultades con el idioma y rechazo cultural, racismo y xenofobia; trabajos malos y explotación; otros problemas como auto-desprecio, presiones desde lo externo, depresión, alejamiento de la familia de origen.
- Beneficios para los inmigrantes relacionados con un salario más justo y mejoras en la calidad de vida y trabajo en general.
- Problemas derivados del flujo de inmigrantes relacionados con las siguientes categorías: delincuencia; quitan trabajo; no aceptan la integración cultural; son demasiados; piden demasiado; miedos atávicos que apuntan a la violación o derivados de experiencias específicas; otras problemáticas enfocadas al aumento de población en España, comportamiento mediante malas costumbres o racismo.

- Beneficios de los inmigrantes para España relacionados con las siguientes categorías: ayudan en las cosechas; repueblan y enriquecen la cultura; desempeñan puestos de trabajo que han dejado de hacer los españoles y aportan su grano de arena para pagar las pensiones.
- En muchos casos, las percepciones del alumnado era ambivalente respecto de la inmigración, es decir, hallaban que el fenómeno era bueno y malo, en respuesta a causas independientes. Dicha ambivalencia se manifestó específicamente en relación con los aspectos de empatía y recuerdo cultural de la emigración española, lo legislativo asociado a los papeles y cupos, la obligación a la aculturación y la ayuda al desarrollo como auténtica estrategia frente a los flujos incontrolados, en cuanto a la no necesidad de emigrar.
- Percepciones de la inmigración por los propios inmigrantes, relacionadas con la necesidad de emigrar desde los países de origen, la utilidad en España en tanto la realización de trabajos que nadie quiere hacer, actitudes y comportamientos asociados a una cultura de trabajo, derecho a vivir felices, posibilidades en general.
- Mientras la cercanía física a inmigrantes pobres se orienta en una escala conceptual de racionalismo radical–visión crítica–objetivismo, empatía–solidaridad–humanitarismo, legitimista–legalista, racismo–xenofobia–fascismo, hacia este último aspecto, la formación, información, cultura y capacitación se orientan en dirección contraria de dicha escala, favoreciendo así la integración social de los inmigrantes.

Herrera Ramírez (2007) desarrolló una investigación no experimental (*ex post facto*), transeccional y cuantitativa, como parte de un estudio más amplio, y orientada a conocer, comprender, analizar y evaluar los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero (Marruecos). A partir de ello, se pretende en el futuro diseñar, desarrollar y evaluar pautas de intervención adecuadas y ajustadas al contexto de estudio. El autor parte de aspectos teóricos relacionados con la definición de valor dirigiéndose a este como, *"faros guía" del comportamiento humano, individual y social*, los cuales se asocian a características relacionadas con la durabilidad, integridad, flexibilidad, satisfacción, polaridad, jerarquía, trascendencia, dinamismo, aplicabilidad y complejidad. También parte de aspectos como la educación en valores entendida como clarificación e interiorización de valores. El cambio de valores y valores emergentes es decir, cambios a lo largo de la historia personal y de la humanidad, más que la emergencia de los valores. La relación entre valores y actitudes, esto es, componentes cognitivo, afectivo y conativo de las actitudes, conectados por una reacción valorativa de agrado o desagrado. Y como técnicas de evaluación de valores, utiliza, básicamente, la observación, autoinformes, cuestionarios y escalas.

Las características metodológicas son, una muestra de 243 alumnos de un centro educativo español en Marruecos a principios de 2006 (119 varones y 124 mujeres), de entre 12-22 años, desde 1º de E.S.O. hasta 2º de Bachiller, de clase social y nivel económico medio-alto, 40 nacidos en España y con nacionalidad española y 203 nacidos en Marruecos y con nacionalidad marroquí. Utiliza un instrumento construido a efectos de la investigación, relacionado con un Cuestionario de Valores de 160 ítems para abordar los

valores de amistad, amor, bondad, civismo, cooperación, democracia, diálogo, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad, ideas de los mayores, igualdad, justicia, legalidad, libertad, liderazgo, moralidad, motivación de logro, paz, prudencia, religión, respeto, solidaridad, superación, tiempo libre y ocio, tolerancia, trabajo y verdad, estas son las variables de estudio. Sumadas a variables de clasificación como sexo, edad, curso, país de nacimiento y nacionalidad, cultura y religión. El análisis de datos por un lado estadístico descriptivo utilizados fueron, media, mediana, moda, desviación típica, varianza, simetría, curtosis, prueba binomial y prueba de chi-cuadrado y por otro inferencial mediante el ANOVA de un factor y la prueba de Kruskal-Wallis. Las conclusiones más relevantes fueron las siguientes:

- Los valores más apreciados fueron: ideas de los mayores, respeto, honradez, justicia, paz, ética, esfuerzo, libertad, cooperación, democracia, bondad, verdad, solidaridad, amor, tiempo libre y ocio, diálogo, trabajo, tolerancia, igualdad, familia, generosidad, motivación de logro, amistad, superación, espíritu de cambio, prudencia, humanidad, legalidad, civismo, moralidad, religión y liderazgo. Los 3 más valorados en general son ideas de los mayores, respeto y honradez.
- Respecto la variable sexo se hallaron diferencias estadísticamente significativas para la mayor parte de los valores como son: amistad, bondad, democracia, diálogo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad, justicia, legalidad, paz, prudencia, tolerancia, trabajo y verdad.

- Respecto la variable edad sólo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los valores de generosidad, honradez, libertad y moralidad, con menores rangos promedio en los alumnos más jóvenes.
- Respecto la variable curso sólo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los valores civismo, generosidad, honradez, humanidad, liderazgo, superación y verdad, siendo los mayores rangos promedio alcanzados por los alumnos de 1º de E.S.O. En cuanto a los valores de igualdad y tiempo libre y ocio, fueron mayores los rangos promedio en los alumnos de 4º de E.S.O. Por último los valores de libertad, moralidad, paz y respeto obtuvieron mayores rangos promedio los alumnos de 2º de Bachiller.
- Respecto la variable país de nacimiento y nacionalidad sólo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los valores amistad, obteniendo mayores rangos promedio los alumnos españoles, y en cuanto a la religión fueron obtenidos mayores rangos promedio por los alumnos marroquíes.
- Respecto del factor cultura/religión sólo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los valores–amistad y legalidad, los mayores rangos promedio los lograron los alumnos cristianos, y en cuanto a la religión los mayores rangos promedio pertenecían a los alumnos musulmanes.
- Propuestas de intervención relacionadas con: tratamiento de los valores tanto a nivel educativo, por un lado formal, a realizar en la

escuela, y por otro informal aplicable a la familia; como a nivel social; cumplimentación de fases de impregnación, especialmente, del apego y modelado de los referentes más significativos, próximos y distales, y conocimiento, comprensión, clarificación, valoración, interiorización y aplicación para el aprendizaje, tamización, decantación, práctica y desarrollo de los valores; evaluación de los valores; intervención ajustada a las necesidades, capacidades, actitudes y requerimientos de grupos sociales particulares, pero favoreciendo su integración.

Gómez Espín (2003) desarrolló una investigación de carácter bibliográfico orientada a describir y analizar los rasgos que definen la escolarización de los hijos/as de los inmigrantes extranjeros y la distribución territorial de la inmigración-escolarización en la Región de Murcia. Los procedimientos de recogida de datos se relacionan con los siguientes: a nivel municipal mediante un cuestionario enviado a todos los jefes de la Sección de Estadística de los Ayuntamientos de la Región en cuestión (altas y bajas de inmigrantes extranjeros según sexo en el período 1998-2002 y que al 31 de diciembre de 2002 residían en su municipio según sexo y país de origen); el alumnado inmigrante a través de datos del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura, y visitas a centros que contaban con Aulas de acogida para la adquisición de la competencia lingüística; entrevistas a educadores de inmigrantes extranjeros, padres con hijos que conviven con ellos y familias en las que alguno de sus miembros es de origen extranjero.

El autor parte del reconocimiento la Región de Murcia se ha convertido en un área de atracción de inmigrantes extranjeros, que superan los valores de 1/10 habitantes, y el total de 100.000 inmigrantes extranjeros; lo cual plantea grandes desafíos y preocupaciones al sector administrativo ya que es una inmigración joven, por lo general con un elevado número de hijos/as, y la existencia de requerimientos legislativos de escolarización de todos los menores de 16 años. Así, la principal conclusión remite a la necesidad de nuevas reformas en la educación compensatoria de los inmigrantes, no a hacer hincapié en la adquisición de competencia lingüística sino en otras medidas de apoyo e integración. Esto justificado desde las siguientes puntualizaciones:

- 100.000 inmigrantes extranjeros residentes; 20.000 no legales; aproximadamente 10% del total de la población de la Región de Murcia no posee nacionalidad española.
- Flujos migratorios caracterizados por: mayor cantidad de latinoamericanos que africanos; individuos procedentes de Ecuador y Marruecos representan más de las $\frac{2}{3}$ del total de inmigrantes extranjeros en la Región de Murcia.
- La participación de las mujeres es cada vez mayor (más del 40% del total del flujo migratorio): conservan algunos comportamientos de sus países de orígenes, por ejemplo, en el caso de las ecuatorianas que poseen más de 2-3 hijos/as.

- Incremento considerable de los alumnos de origen inmigrante en los centros de educación no universitarios (más de 6% en el período 2001–2003).

Bajo y Maya Frades (2007), en su aporte en la XII conferencia de sociología de la educación, abordan la problemática derivada del elevado grado de interculturalidad de las sociedades desarrolladas actuales desde la identidad y la cultura y lo dificultad que supone el proceso de integración social, siendo para ello necesaria una adaptación en relación al desarrollo de nuevas habilidades sociales y competencias fundamentadas en los aspectos intercultural, actitudinal y aptitudinal. Para ello, en su estudio de carácter teórico, los autores realizan exhaustivos desarrollos sobre las siguientes temáticas que se consideran relevantes:

- Concepto de educación multicultural: *“proceso por el cual una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquema de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas”*. Los significados construidos desde la escuela deben cumplimentar las siguientes instancias:
 1. Abarcar una adecuada diversidad de contenidos culturales.
 2. Asegurar una adecuada diversidad de métodos de transmisión de conocimientos, ajustados a las necesidades, capacidades y requerimientos de los alumnos en particular.

3. Fomentar mayores niveles de concienciación sobre la diversidad cultural.
4. Diseñar programas de intervención educativa en función a dicha diversidad cultural.

Así, planteando como objetivos primordiales de la educación multicultural primeramente dotar de competencias para funcionar adecuadamente en grupos mayoritarios y minoritarios, a continuación conseguir la igualdad de oportunidades y por último compensar los déficits e intentar evitar el racismo personal o institucionalizado. Todos estos objetivos deben considerarse reformas de base para satisfacer esta pretensión de programación, en tanto la comprensión transcultural partiendo desde el profesorado, hacia el contenido y junto con la organización de los currículos y las políticas educativas que hagan hincapié en la superación del modelo tradicional monocultural y etnocéntrico, y con ello trabajar sobre los textos, materiales de estudio y la evaluación.

- Atención educativa a la diversidad cultural en la Comunidad de Castilla y León: diversidad caracterizada por la presencia de dos grandes colectivos como son las minorías culturales y el alumnado extranjero, los cuales son receptores de una gran cantidad de medidas de compensación educativa, hacia la resolución de carencias educativas específicas derivadas de la diversidad cultural o circunstancias socialmente en desventaja.

- Alumnado extranjero en la Comunidad de Castilla-León: incrementos considerables para el período 1995–2005 en todas las etapas no universitarias del sistema educativo español (educación infantil/preescolar, educación primaria/E.G.B., educación especial, E.S.O., bachilleratos y formación profesional); inmigrantes procedentes principalmente de América del Sur, seguido por Europa y África.
- Alumnado de minorías culturales: constituido básicamente por individuos de la etnia gitana (1,5% del alumnado total), de participación creciente. Las familias gitanas que vivían en condiciones marginales fueron forzadas legalmente a escolarizar a sus hijos menores de 16 años.
- Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías: en función a que más del 35% de todo el alumnado posee necesidades educativas, una proporción bastante importante caracterizada por extranjeros y minorías. Se consideraron medidas relacionadas con la adjudicación de recursos humanos es decir, actuaciones de compensación educativa e interculturalidad y la aprobación del Plan Marco de Actuación Educativa a la Diversidad para Castilla y León definida desde la planificación a gran escala de instancias para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado y adecuarlas a las particularidades de la Región.

En función a estas premisas de carácter teórico, los autores llegaron a las siguientes conclusiones relevantes:

- Existe una amplia heterogeneidad de la población inmigrante en Castilla-León, en relación con los centros educativos.
- Necesidad de cambios de programación que permitan abordar la gran multiculturalidad en el ámbito educativo, atención a la diversidad que debe darse desde lo individual en función a diferencias de nacionalidad, de lengua, de características socioculturales, de la escolarización de origen, étnicas, etc.
- Las medidas deben favorecer la integración no sólo del alumnado, sino también de sus familias, por ejemplo, a través de materiales informativos donde se hagan explícitos los aspectos de programación del sistema educativo español.
- Disposición, formación y participación adecuada del mediador cultural como coordinador entre la familia, los tutores, el orientador y los servicios sociales del Ayuntamiento.

Martínez López (2002) desarrolló un artículo monográfico orientado a describir los principales objetivos y medidas que configuran el plan andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante, actualmente en desarrollo y aplicación en dicha Comunidad Autónoma española y conjuntamente con el plan de cultura de paz y no violencia. En este sentido, previamente a la presentación de dichas características, el autor parte del reconocimiento de dos aspectos principales: en primer lugar, el gran crecimiento del flujo migratorio en la Comunidad de Andalucía y en toda España, que conlleva

la importante consecuencia de la alteración de la convivencia en los centros escolares de alumnado procedente de muy distintas culturas, e implica una oportunidad inmejorable para aunar en la práctica docente la interculturalidad y educación ciudadana para una dinámica relacional pacífica y democrática, pero también hacia la formación en valores de todos los alumnos y alumnas. En segundo lugar, lo adecuado de la Educación Intercultural como modelo educativo para abordar la atención a la diversidad en el ámbito dentro del aula. Así, a continuación se presentan las principales características del plan mencionado, como pautas que exponen lo necesario de la integración social en el contexto educativo multicultural, tanto en sus aspectos conceptuales como actitudinales y procesales:

- **Objetivos:** escolarizar a todas las niñas y a todos los niños pertenecientes a familias inmigrantes, con igual calidad que el alumnado andaluz; estimular a los centros para que elaboren Proyectos Educativos Interculturales, hacia la interacción y cooperación intercultural, haciendo énfasis en la comunicación en un plano de igualdad. Por otro lado, desarrollar acciones de formación integral de las personas inmigrantes adultas, especialmente de los padres y madres cuyos hijos están en la educación básica. Además, favorecer y aplicar Programas y Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida, con la participación y colaboración de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro, abarcando así a todos los actores sociales.
- **Principales medidas con respecto al alumnado:** por un lado, el aprendizaje de la lengua mediante la creación de aulas temporales

de adaptación lingüística, concebidas como *“ámbitos de acogida formativa para el alumnado inmigrante desconocedor de la lengua y cultura españolas”*, y caracterizadas por las propiedades de transitoriedad, coordinación, heterogeneidad, individualización y colaboración;. Por otro lado, formalización de convenios con entidades sin fines de lucro para contar con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado. Además creación de programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas y estancia de profesorado procedente del país de origen del alumnado, por medio de convenios de colaboración con los países en cuestión; acceso a servicios escolares complementarios como el comedor escolar, el transporte y residencias escolares, para familias de alumnos inmigrantes de condiciones económicas precarias Y por último participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro y en las asociaciones de alumnos.

- Principales medidas respecto de la familia fueron las siguientes: Campaña de divulgación entre las familias de aspectos básicos del proceso de escolarización y del sistema educativo en Andalucía, incluyendo aspectos de programación generales. Además impulso de la participación de padres y madres en la vida de los centros docentes y fomento de la inscripción de las personas adultas inmigrantes en los centros de Educación de Adultos. Otra de las medidas fue, el desarrollo de planes educativos en los Centros de Personas Adultas dirigidos específicamente a la población inmigrante contando con la inclusión de programas de intercambio cultural y de animación sociocultural.

- Principales medidas respecto del profesorado y los centros educativos: Publicación de manuales de apoyo y formación y asesoramiento específico del profesorado y centros educativos en tanto al conocimiento y comprensión de las pautas culturales y características propias de su alumnado, y en materia de Educación Intercultural. Además dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros, y acciones de compensación educativa, etc. Como otra medida respecto del profesorado y centros fueron los programas de formación específica para el profesorado de Educación de Personas Adultas, que incluyan una visión amplia de los principales referentes culturales de dichos individuos.
- Medidas relacionadas con la cooperación interinstitucional: promoción de la participación de los inmigrantes en asociaciones y colectivos sociales; ayudas para Planes de Acción Comunitaria reforzando los acuerdos con Ayuntamientos y establecimiento de la figura del mediador intercultural en Convenio con entidades sin fines de lucro.

Setién Santamaría (2004) realizó una investigación bibliográfica basada en los resultados de la Encuesta Europea de Valores 1999–2000, orientada a describir y analizar las actitudes hacia la admisión de los inmigrantes, las ideas sobre su inserción en el mercado laboral y los valores hacia los modos de integración de colectivos de etnias y culturas diferentes, todo ello ante instancias de hacer manifiesto el grado de compromiso de la sociedad receptora con los llegados desde países empobrecidos. Partiendo de desarrollos

sobre la aceptación de inmigrantes en cuanto a la solidaridad y aceptación de personas inmigrantes, partiendo también de grupos menos aceptados en la sociedad, en tanto acciones desde el gobierno y aspectos idiosincrásicos y de convivencia en general. Partiendo también de la integración y el trabajo como idea de que los inmigrantes deben asentarse en los países receptores cuando existe oferta de trabajo para ellos, aunque en caso de escasez de puestos laborales se debe dar prioridad a los trabajadores nacionales. Además tanto la integración de los extranjeros desde la asimilación de los inmigrantes, pretendiendo que nada cambie en la sociedad receptora; como la inmigración e intervención social entendido como grado de implicación desde los autóctonos hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de los inmigrantes. La autora llega a las siguientes conclusiones relevantes:

- En España se percibe como adecuada una política inmigratoria dirigida a la legalización de inmigrantes con puesto de trabajo y a la apertura de fronteras para cubrir las ofertas de empleo.
- Necesidad de intervención social basada en la atención individual y colectiva de manera simultánea, dado lo indispensable de operar directamente y la existencia de un gran número de inmigrantes.
- La atención individual debe fundamentarse en la organización de la acogida hacia la resolución de aspectos documentales, la alimentación, la atención sanitaria, la vivienda, la escolarización, la mediación de la inserción laboral, la tramitación de la renta básica, el aprendizaje del idioma.

- La atención colectiva debe propiciar la integración social a través del fomento de la relación y el conocimiento entre nativos e inmigrantes, por ejemplo, mediante actividades interculturales e instancias de voluntariado desde ciudadanos preocupados por el bienestar de los extranjeros.

Finalmente para este apartado, Gómez Berrocal y Ruiz Romero (2001) desarrollaron una investigación no experimental, transeccional y cuantitativa orientada a describir y analizar las características diferenciales del prejuicio hacia 3 minorías, gitanos, inmigrantes y minusválidos, tratadas como exogrupo estímulo. Los autores parten del reconocimiento que la categorización es el mediador cognitivo del prejuicio, proceso resultante de un desplazamiento desde la raza a la cultura, y de las relaciones entre dicha categorización social y la expresión y el mantenimiento de los valores compartidos por el grupo, estos valores entendidos como *“estructuras de representación cognitiva capaces de recoger a nivel fenomenológico las diferencias sociales y culturales sobre las que se construyen actualmente las fronteras categoriales”*. Asimismo, desarrollan aspectos asociados con la identificación, contraidentificación y prejuicio, entendido éste, como tendencia a evitar la identificación con la minoría; bipolarización de la actitud hacia la minoría estigmatizada; *“los procesos de diferenciación intergrupales más indirectos o encubiertos... parecen estar vinculados a alguna forma de conflicto de identidad que resulta de la comparación social que se establece en los contextos grupales”*; la consideración sobre la variación de algunos aspectos como la identidad de la fuente y del objeto, puede suceder en diferentes tipos de comparación

social lo que a su vez es susceptible de afectar las representaciones y los juicios sobre la propia persona, sobre el otro y la semejanza entre ambos.

Las características metodológicas son las siguientes: estudio comparativo; medida de prejuicio hacia el exogrupo basada en la escala de McConahay (1986); operacionalización de la representación de las categorías sociales y de los juicios intergrupales a través de una medida de la importancia percibida en los valores que guían la vida del grupo Adaptación del cuestionario de valores de Schwartz donde el concepto de valor aparece relacionado con las motivaciones y afectos. Se tomó una muestra de 297 estudiantes de enseñanza secundaria en Granada y provincia (173 hombres y 124 mujeres; de entre 15–23 años; no formaban parte de ninguna de las 3 minorías); instrumento para la recolección de datos demográficos (sexo, edad, nivel de estudios, etc.) e información sobre valores básicos como, dominios o campos motivacionales de Hedonismo, Logro, Poder, Autodirección, Estimulación, Universalismo, Benevolencia, Conformidad, Tradición y Seguridad. Y por otro lado percepción de semejanza intergrupar en la importancia dada a cada campo motivacional; análisis de datos fundamentado en la media de la importancia de cada dominio para los juicios sobre el endogrupo y el exogrupo, índice de semejanza intergrupar percibida para cada campo motivacional, índices de comparación social (contrastes sí mismo/endogrupo, miembro concreto del exogrupo/exogrupo, sí mismo/miembros concretos del exogrupo, sí mismo/exogrupo y endogrupo/exogrupo), y medida de prejuicio hacia el exogrupo. Así, las conclusiones relevantes a los inmigrantes fueron las siguientes:

- La percepción de semejanza entre el endogrupo y el exogrupo en la jerarquía de valores básicos se presentó como más predictiva del prejuicio contra los gitanos, frente a los inmigrantes y minusválidos, aunque fue significativa para las tres minorías en tanto los efectos de la categorización sobre dicha semejanza.
- La percepción de diferencias motivacionales con el exogrupo se asocia positivamente con el prejuicio hacia las tres minorías estudiadas.
- El prejuicio no se incrementa cuando las diferencias percibidas con el exogrupo de inmigrantes se reducen en motivación a la Estimulación y a la Autodirección.
- La actitud con prejuicios no tiene lugar sólo en la mente del individuo, sino que se halla asociada con las características reales del objeto de juicio y las relaciones que se mantienen o perciben con el mismo (representación de la categorización social y comparaciones): se construye socialmente.
- La imagen que se tiene sobre los inmigrantes es el único predictor del prejuicio contra ellos, juicios derivados de la comparación de inmigrantes concretos con el exogrupo en cuestión, pero en abstracto.

2.2.2. ADOLESCENCIA. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

La adolescencia es un período en el que el individuo sufre multitud de cambios en el cuerpo y modifica su pensamiento así como su concepto sobre los cambios en el mundo, lo que lleva a cuestionarse los valores de la familia. (Monroy de Velasco, 1985).

A partir de mediados de los ochenta comenzó en España un proceso de renovación curricular que culminó con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. La estructura derivada de la ley ha implicado una serie de cambios considerables para el currículo de educación secundaria (Marchesi Ullastres, 2001-a).

Es usual que planteamientos de reforma e innovación hayan tenido escasa incidencia; esto ha sucedido en gran medida por la inercia del sistema, sostenida en las prácticas del profesorado (Guerrero Serón, 1997). En el caso de la reforma del sistema educativo español se ha detectado un considerable desconcierto y un rechazo apreciable hacia algunas de las propuestas que sobre evaluación se han marcado para la educación secundaria. Durante el período de implantación general de la LOGSE (1994-97) se produjeron frecuentes manifestaciones de disconformidad por parte del profesorado, asimismo desde los padres y los alumnos (Marchesi Ullastres, 1999, 2000 y 2001-b).

A partir de estas críticas y amplios rechazos tanto desde el ámbito individual como social y administrativo, en España ha sucedido un proceso de reforma educativa que sigue vigente en la actualidad, en tanto el traspaso

de la LOGSE (1990) a la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) (2003), y luego a la LOE (Ley Orgánica de Educación). Los principales puntos comparativos de estas leyes, como representantes de la evolución de la reforma educativa española, se presentan y desarrollan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparación de las principales características de la LOGSE, LOCE y LOE.

PARÁMETRO DE COMPARACIÓN	LEY EDUCATIVA		
	LOGSE	LOCE	LOE
Religión	Evaluable. No cuenta para repetir el curso. Alternativa fuera del currículo.	Religión o Hecho Religioso: ambas evaluables. Cuenta para repetir el curso.	No evaluable. Es obligatoria para los centros educativos y voluntaria para los alumnos. Alternativa sin decidir.
Enseñanzas mínimas comunes	En ningún caso no más de 55% de los horarios escolares para las comunidades con lengua distinta al castellano (lengua cooficial), y del 65% para las que no tengan otra lengua oficial que el castellano.	En todo caso el 55% de los horarios escolares para las comunidades con lengua distinta al castellano, y el 65% para las que no tengan otra lengua oficial que el castellano.	Ídem LOGSE.
Edad límite como derecho de los alumnos para la enseñanza obligatoria	Hasta los 18 años, sin restricciones.	Hasta los 18 años, pero con condiciones restrictivas.	Ídem LOGSE.

Atención de la diversidad	Derecho a una enseñanza diversificada en los últimos años del período obligatorio (pero orienta toda la ley).	Como principio de la ley, formulado de manera genérica.	Como principio fundamental, con consecuencias pedagógicas y organizativas, formulado de manera precisa.
Repetición de curso	Sólo 2 veces en la E.S.O. y 1 en primaria. Decisión de profesores: 4 suspensos daba la repetición.	1 vez por curso en la E.S.O. Decisión de profesores. 1 vez en primaria: repetición si se suspende en más de 2 asignaturas.	Con 2 suspensos se pasa el curso. Con 4 suspensos se repite. Las comunidades decidirán si también se repite con 3 suspensos.
Admisión de alumnos	Criterios de la Administración en función a la programación educativa.	Decisión de la Administración sobre las plazas públicas y concertadas para garantizar el derecho a la libre elección.	Decisión de la Administración sobre la proporción de alumnos con necesidades específicas para cada centro, público o concertado.
Escolarización de los hijos de inmigrantes	Ante la ausencia de una entidad reguladora al respecto en 1990, no se aborda de manera directa.	Restricción del derecho a la educación a los individuos no regularizados	No establece diferencia entre nacionales y extranjeros: independientemente de la situación legal se puede cursar la E.S.O. sin restricciones. Restricciones para la educación postobligatoria, en tanto los individuos no regularizados.

Principios pedagógicos de E.S.O.	Etapa con 4 años de duración (12-15), divididos en ciclos y el último en cursos. Persigue la formación básica y la inserción ciudadana y laboral.	Mantiene la estructura de la etapa, pero haciendo énfasis en lo propedéutico.	Hincapié en la atención a la diversidad y en la orientación educativa y profesional. Desarrollo de la educación para la ciudadanía.
Principios organizativos de E.S.O.	Organización por ciclos, y el segundo de ellos por cursos, con optatividad creciente en la etapa y la posibilidad de diversificación al finalizar la misma. Título único. Opciones de cursada mediante elección de los alumnos.	Organización por cursos con itinerarios por elección de los alumnos o asignación.	Organización por cursos con medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares: programas de diversificación curricular, 4º curso con carácter orientador, programas de cualificación inicial profesional.
Acceso a la universidad	Una única prueba de selectividad.	Revalidación al final del bachillerato y otra prueba de ingreso.	Una única prueba de acceso.
Recursos económicos	Un billón de pesetas para su implementación a lo largo de los años.	No se presentó memoria económica.	Aproximadamente €100.000.000 para la puesta en marcha de los programas incluidos.

Fuente: el Periódico de Catalunya (2005). *Agenda. La reforma educativa en España (1995-2000)*. Madrid: el Periódico de Catalunya.

No obstante, la LOE, como la sexta reforma educativa en 27 años de democracia de España ha recibido fuertes críticas desde profesores, familiares y legisladores. Los principales argumentos se relacionan con *“que no es una norma consensuada, que bajará la calidad de enseñanza, es un calco de la LOGSE, niega la libertad de elegir centro, impone una asignatura para la ciudadanía, no mejora la autoridad y elimina la Religión”* (Yagüe, 2005).

En este sentido, y considerando las anteriores características diferenciales de las distintas leyes educativas vigentes en España desde 1990, para concluir este apartado se desarrollarán las más importantes propiedades de la LOE, desde lo general y específicamente en relación a la E.S.O. vigente en la actualidad, y así contar con una adecuada descripción del contexto educativo en que se realiza este estudio.

Aprobada en mayo de 2006, la LOE regula la estructura, organización y funciones del sistema educativo español en sus niveles no universitarios. Haciendo alusión a los principios y derechos reconocidos en la Constitución, sus principales características son desde el Ministerio de Educación del Gobierno de España, 2009:

- Énfasis en el carácter inclusivo de la educación, en la igualdad de trato y en la no discriminación de las personas bajo ninguna circunstancia.
- Reafirmación del carácter de servicio público de la educación, susceptible de ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, siendo un servicio esencial para la comunidad que debe permitir que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción

de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad, y adaptada progresivamente a los cambios sociales.

- Sus objetivos principales se relacionan con los siguientes: mejorar la educación y los resultados escolares; conseguir el éxito de todos en la educación obligatoria; aumentar la escolarización en infantil, en bachillerato y en ciclos formativos; aumentar las titulaciones en bachillerato y en formación profesional; educar para la ciudadanía democrática; fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida; reforzar la equidad del sistema educativo y converger con los países de la Unión Europea (UE).
- La enseñanza básica comprende 10 años de escolaridad (6-17 años de edad), abarcando la educación primaria hasta la E.S.O.
- Propicia la colaboración entre la familia y la escuela, hacia una mayor participación y responsabilidad desde los alumnos y padres.
- El profesorado es considerado como una figura indispensable del sistema educativo, atendiendo los aspectos de formación permanente y adecuación de la formación inicial al sistema de grados y posgrados del Espacio Europeo de Educación Superior, además de ser graduado universitario, se exige a partir del curso 2009/2010, estudiar un máster oficial con la formación pedagógica y didáctica adecuada.
- La estructura del sistema educativo se organiza a lo largo de etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanzas no universitarias.

Abarca: educación infantil, educación primaria, educación secundaria (E.S.O. y la educación secundaria postobligatoria), el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio. Las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial.

- Las enseñanzas deben adaptarse al alumnado, en tanto sus necesidades, capacidades y requerimientos psicopedagógicos, a modo de apoyo educativo, y así garantizando el acceso, la permanencia y la progresión de los estudiantes.
- El Estado y las Comunidades Autónomas (CC.AA.) coordinan y cooperan en tanto funciones de las Administraciones educativas, para concretar y consensuar las políticas escolares y establecer criterios y objetivos comunes.
- Creación de nuevas plazas escolares para niños de entre 0 y 3 años (programa Educa3), hacia la escolarización temprana para compaginar el trabajo y la atención a los hijos, y el fomento de la incorporación de los niños a la escuela desde los primeros años de vida (aspecto esencial para el posterior éxito escolar tal y como señalan todos los organismos europeos).
- Introducción de la exigencia de evaluación de diagnóstico del sistema educativo en tanto las habilidades y competencias de los alum-

nos, en cuanto a comunicación lingüística, matemáticas, conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana.

En cuanto a lo específico relacionado con la E.S.O., se considerarán las siguientes características principales (Gobierno de España, 2006):

- Etapa educativa obligatoria y gratuita de educación básica.
- Abarca 4 cursos académicos entre los 12-16 años de edad de los estudiantes.
- Se fundamenta en los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, haciendo hincapié en la orientación educativa y profesional.
- Objetivos, extracción literal de la Ley Orgánica de Educación 2006:
 1. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
 2. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una reali-

zación eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

3. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
4. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
5. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
6. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
7. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

8. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua co-oficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
9. Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
10. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
11. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
12. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

- Requisitos de acceso:
 - Finalización de la Educación Primaria: 12-13 años de edad, año natural o haber permanecido 1 año más de los 6 establecidos, respectivamente.
 - Incorporación del alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que esté en edad de escolarización obligatoria, en función a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico.
 - Admisión en consonancia con la satisfacción del derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores.
 - Asignación de plazas cuando éstas no sean suficientes en los centros con fondos públicos, de acuerdo a criterios relacionados la existencia de familiares o tutores dentro de la institución, la proximidad del domicilio o del lugar de trabajo del padre o tutor, las rentas anuales de la unidad familiar y/o la presencia de discapacidad en el alumno o en algunos de sus familiares o tutores.

- Contenidos: se establecen enseñanzas mínimas comunes para garantizar una formación común y validar los títulos correspondientes hacia una continua progresión educativa y coherencia en el apren-

dizaje. Como se comentara en la Tabla 1, estas enseñanzas en todos los casos requieren no más de 55% de los horarios escolares para las comunidades con lengua distinta al castellano (lengua co-oficial), y del 65% para las que no tengan otra lengua oficial que el castellano. Siendo que las Administraciones educativas de cada comunidad autónoma establecen el currículo para su ámbito de gestión, deben abarcar en todos los casos las siguientes competencias básicas: comunicación lingüística; matemática; conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; social y ciudadana; cultural y artística; competencia para aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal.

- **Evaluación:** es un proceso continuo y diferenciado según la materia del currículo que se considere. Actuando el profesorado del alumnado (coordinado por el profesor tutor), la evaluación abarcará los diferentes elementos del currículo y la propia práctica docente, bajo los criterios de grado de adquisición de las competencias básicas y grado de consecución de los objetivos. Cuando el progreso de un estudiante no sea el adecuado, se establecerán medidas a modo de refuerzo educativo. Al finalizar el segundo curso de E.S.O., todos los centros deben realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas, evaluación que no tiene correlatos académicos sino formativos y orientadores para el conjunto de la comunidad educativa (profesorado, alumnos y familia).
- **Promoción:** la promoción tiene lugar cuando se hayan superado los objetivos de las materias cursadas o se tenga evaluación negativa

en 2 materias como máximo. De manera excepcional, la promoción también puede darse con una evaluación negativa en 3 materias, cuando el profesorado lo considere apropiado, en tanto la naturaleza de dichas materias no afecta sustancialmente la dinámica del curso siguiente. En cuanto a la repetición de cursos, un alumno podrá repetir un máximo de 2 cursos y permanecer, en régimen ordinario, hasta los 18 años de edad cumplidos en el año en que finalice el curso. Cumplidos los 16 años de edad, el mismo alumnos en confluencia con sus padres o tutores pueden decidir sobre la finalización de la escolaridad obligatoria, en cuyo caso se le extenderá el correspondiente Certificado de Escolaridad en el que consten los años y materias cursados (título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria).

2.2.3. VALORES

Ya desde la filosofía clásica la palabra “valor”, suscitaba un interés capital. “Valor”, “valores”, “valores humanos”, etc., han ocupado un puesto relevante a lo largo de la historia.

En la filosofía clásica, Platón, es su época de madurez (Guthrie, 1992) hace referencia a la verdadera realidad, la de las ideas, tiene la máxima dignidad: las ideas son, por serlo, valiosas.

Para Platón, valor “es lo que da la verdad a los objetos cognoscibles, la luz y belleza a las cosas, etc. (Guthrie, 1992).

Posteriormente Kant (1785) intentará reencontrar la objetividad del valor en el sujeto normativo. Pero ese valor no es lo valioso de la misma cosa, sino lo que “debe ser” según la norma absoluta, y sólo hay un valor absoluto en la buena voluntad (García Morente, 1975).

Para Max Scheler (1913–1916) los valores son cualidades de orden especial que descansan en sí mismos y se justifican por su contenido. El sentimiento de valor es una capacidad que tiene el hombre para captar los valores. Para Scheler: “el hombre es hombre porque tiene sentimiento de valor”.

Nietzsche es así como pudo plantear el tema clave (formulado con un interés reformador, no de mera contemplación distante) de la “inversión de todos los valores”. Así situó el “valor” en el lugar del anterior “ente”. En vez de “contemplar” y concebir la filosofía como mera “theoria” (visión), para él hay que trabajar mentalmente, no física o socialmente modificando las estructuras sociales sobre las formas de apreciar, estimar, enfocar la realidad, sobre los valores (Hans, 1989).

Meinong (1923) afirma inicialmente que es el acto psíquico valorativo el que constituye el fenómeno de constitución del contenido valorativo. En el valorar, algo se convierte en valor en virtud de su fuerza motivadora (*Motivationskraft*). Posteriormente dará a los valores un enfoque más objetivo.

Rickert (1913), distinguió expresamente entre “norma” y “valor”. La norma ordena realizar un valor. Una norma o “deber” surge para el sujeto cuando

hay un valor al que se atribuye validez absoluta. Y Rickert considera que la filosofía no es sino la ciencia del valor, no una disciplina normativa. Esos valores no tienen la realidad de un ente, pero “valen” aunque sin realidad.

Por otro lado, John Dewey (1938), R. B. Perry (1950), Max Scheler (1927/54), Nicolai Hartmann (1926), distinguen valores: instrumentales-bienes; de placer, como lo agradable; morales, como lo bueno, justo etc.; vitales; estéticos como lo bello; de conocimiento, como la verdad.

En algunos casos se han investigado problemas concernientes a los valores y a las valoraciones sin por ello formar, o aspirar a formar, ninguna disciplina especial. Tal ocurre con Georg Henrik Von Wright y con varias tendencias éticas y meta-éticas, como el intuicionismo y el emotivismo. Se han adoptado numerosos puntos de vista: los valores son irreducibles a otras formas, o modos, de «realidad», son cualidades especiales; son productos de valoraciones humanas y, por tanto, relativos; subsisten de algún modo independientemente de las valoraciones y hacen éstas posibles o, cuando menos, permiten que ciertos juicios sean llamados «juicios de valor»; son o están relacionados con normas, o con imperativos; son independientes de normas o de imperativos; forman una jerarquía; no forman ninguna jerarquía etc. La cuestión acerca de la naturaleza de los valores o, en todo caso, de las valoraciones y juicios de valor, y el carácter relativo o absoluto de los valores o de las valoraciones o juicios de valor han sido los dos temas más abundantemente tratados (Ferrater-Mora, 1994).

Para Max Scheler (1913-1916), los valores son objetivos, no se les puede derivar de otros entes o esencias, son independientes de que se les capte o no,

y tiene el carácter de “objetos ideales”. Scheler elaboró una “ética material del valor”.

También conoce una evidencia intuitiva de tipo no-deductivo que se muestra ya en la ordenación jerárquica de los valores vitales. La relatividad de los valores se daría sólo en referencia a la limitación (ceguera al valor) del sujeto. En lo humano hay valores personales, en lo material hay valores de bienes. Max Scheler esboza una clasificación de las formas de concebir el valor o teorías sobre el valor. Para Scheler, el bien moral consiste en elegir el valor objetivo más elevado percibido.

También N. Hartmann (1958) consideró los valores como objetividades independientes del sujeto, y el sujeto puede descubrir nuevos valores, pero no inventarlos. Ahora bien, para Hartmann la diferencia jerárquica de los valores no es el único principio que rige sobre la elección humana, para él es imposible esa ordenación unidimensional, la ve pluridimensional. Y así pueden darse valores más o menos elevados, pero también pueden existir distintos grados de fuerza o atractivo en cuanto a los valores.

Hans Reiner (1985) no considera la distinción entre bien y mal como grados dentro de una misma escala, sino como la que existe entre valores relevantes objetiva y subjetivamente comprometerse con un valor relevante es “bueno”, postergarlo en favor de un valor sólo subjetivamente válido es “malo”.

Rescher (1969) defiende una concepción de los valores que denomina “humana” y trata del “sistema de valores” de la persona refiriéndolo al con-

cepto de un “ideal”. Rescher considera a los valores como recursos, como *instrumentalities* que ayudan a conseguir el bienestar humano.

Para Giddens (1989) los “Valores son las ideas que los individuos o grupo humanos mantienen sobre lo que es deseable, apropiado, bueno o malo. Los diferentes valores representan aspectos clave de las variaciones en la cultura humana. La cultura específica en la que los individuos pasan sus vidas influye con fuerza sobre lo que ellos valoran”.

Otros antecedentes son los escritos de orientación psicológico-social de K. Lewin (1942), Fromm (1941) y Maslow (1943). En esta línea destacan los trabajos de Allport (1931), sobre todo en sus propuestas para “operacionalizar” las categorías tratadas.

Según E. Perez-Delgado y Mestre Escriva (1993) en la psicología actual del desarrollo moral, Feather, (1979 y 1988), Ariza, 1991; Villalain *et al.*, (1992) hay razones más específicas *para suponer que la elección preferencial de ciertos valores se relacionen con los diferentes estadios del razonamiento moral*: la primera razón es que los que proponen el desarrollo moral en estadios, afirman que hay una estructura para los diferentes géneros de valores que mueven a los individuos a través de los estadios sucesivos hacia modos de razonamiento más universales y fundamentados.

En 1958 Kohlberg, presenta su tesis doctoral sobre el desarrollo del juicio moral. Y en su trabajo señala seis estados morales que incluyen distintos valores humanos básicos:

1. Obediencia y miedo al castigo, en la etapa propia de la infancia.
2. Favorecer los propios intereses. Se mueve por egoísmo.
3. Expectativas interpersonales propias de la adolescencia. Donde curiosamente la característica principal es el deseo de agradar, de ser aceptados y queridos. Hacer lo correcto significa cumplir las expectativas de las personas próximas. Es un estadio en el que las personas se dejan llevar por otras: lo valores del grupo, las modas, lo que dicen los medios de comunicación.
4. Normas sociales establecidas para conseguir un bien común, es donde comienza la autonomía moral.
5. Derechos prioritarios y contrato social. Se reconoce además de la familia, grupo y país, todos los seres humanos tienen el derecho a la vida y a la libertad, derechos que están por encima de todas las instituciones sociales o convenciones. Las leyes legítimas son las obtenidas por consenso o contrato social.
6. Principios éticos universales. Es el estado moral supremo que alcanzaron figuras como Gandhi, Martín Luther King o Teresa de Calcuta. Se obra con principios éticos universales y se siente comprometido para seguirlos, con el coraje suficiente para enfrentarse a las leyes que atentan a estos principios.

Los estadios 1 y 2 (del nivel pre-convencional) se relacionan con la evitación del castigo y del mal físico, la obediencia por interés propio, el beneficio personal a través del intercambio de beneficios mutuos, los estadios 3 y 4 (nivel convencional), en los que se vive a expensas de las expectativas de los otros y se cumplen los deberes propios según la prescripción legal, los estadios 5 y 6 que se relacionan con el razonamiento moral fundamentado, donde se reconoce la necesidad de un contrato social, la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de las personas. Hay una segunda razón para esperar la relación entre juicio moral y valores humanos: tanto los juicios morales como las preferencias de valores están estrechamente vinculados ambos a las experiencias de socialización de la persona. Así, los valores que las personas eligen preferencialmente, así como el modo de resolver los conflictos morales, pueden ser considerados como parcialmente determinados por lo que se aprendió en el pasado, especialmente en las situaciones sociales.

Es interesante los esquemas universales de Kohlberg este psicólogo discípulo de Piaget, quién partiendo de los juicios morales, llega a la conclusión que las normas morales o valores de una cultura pueden ser diferentes de unas a otras, pero defiende unos esquemas universales de razonamiento vinculados a la propia psicología. Evolucionamos de esquemas más infantiles y egocéntricos a esquemas más maduros y altruistas.

Gran parte de la literatura sobre teorías en el desarrollo de los estudiantes indican que uno de los aspectos más importantes son los valores interpersonales.

Heath (1968) constató que hay 4 sistemas innatos y cinco dimensiones de desarrollo en el crecimiento. La madurez ocurre como un proceso evolutivo individual a lo largo de la dimensión de crecimiento en cada uno como sistema innato. Dos de los cuatro sistemas personales incluyen valores y relaciones interpersonales, y uno de las dimensiones es comenzar a ser no egocéntrico, es decir, más centrado en otros que en uno mismo.

Chickering (1969) en su teoría de los vectores de desarrollo en estudiantes también alude a los valores interpersonales. De los siete vectores que presenta hay dos vectores con especial importancia en esta área: la apertura o liberación de las relaciones interpersonales y el desarrollo de la integridad. Por un lado los estudiantes comienzan a ser más aceptados por los demás y a empatizar, sus relaciones se caracterizan por la apertura, autonomía y confianza.

El desarrollo de la integridad implica definir un grupo de valores que sirven de guía a las acciones de uno mismo. El estudiante primero reconoce la relevancia de los valores y finalmente pretende alcanzar la congruencia entre valores y acciones.

Las afirmaciones básicas a que llega Rokeach (1973) sobre los valores, se resumen en que el hombre posee un número de valores de referencia relativamente pequeño, todas las personas posee los mismos valores pero en diferentes grados, los valores se organizan en sistemas de valor, los valores humanos individuales están influidos por la cultura, sociedad y sus instituciones, la conducta humana observable permite detectar la acción de dichos valores. Una característica central del concepto de valor es su carácter

de 'preferencia'. Los valores como 'preferencias' implican, en primer lugar, una dimensión evaluativa, porque la preferencia supone un juicio evaluativo sobre lo que es mejor. En segundo lugar este carácter de preferible supone que los valores tienen, por lo menos en parte, una función reguladora de la conducta.

Desde principios de la década de los 80 el Grupo Europeo de Estudio sobre los Sistemas de Valores viene siguiendo la evolución de los valores entre los europeos, España incluida, claro está. En ese seguimiento se ha relacionado las Convicciones morales de los sujetos y sus preferencias por los valores instrumentales de la escala de Rokeach (17 valores instrumentales de Rokeach), pidiendo elegir hasta cinco valores que la persona interrogada considerara particularmente importantes (Stoetzel, 1983, 10). En la Encuesta europea de valores aplicada en España se planteó el mismo ítem pero planteándolo de una manera proyectiva, es decir, como valores o 'normas que se considera importante transmitir a través de la familia' (Orizo, 1991, 70).

Stoetzel (1983) en su encuesta europea sobre los valores morales, sociales, políticos, educativos y religiosos, refiere que la virtud más elegida a menudo y en todos los países, es la honradez, salvo en España por razones que deberán explicar los españoles'. Lo es, explica Stoetzel, en una proporción que se aproxima siempre a los tres cuartos y con frecuencia la sobrepasa... Este hecho es tanto más notable cuanto que la virtud elegida como la segunda por orden de importancia, a saber, la tolerancia y el respeto a los demás, no lo es por término medio, sino en un caso de cada dos. Esto coloca, por tanto, a la virtud de la honradez en una posición de predominancia incontestable a los ojos de los europeos.

Posteriormente, en el estudio presentado por E. Perez-Delgado y Mestre Escrivá (1993) en sus resultados afirma que en cuanto a los valores instrumentales, los jóvenes adolescentes de los seis países coinciden, sin excepción, en preferir la 'honradez' por encima de todos los valores propuestos.

Los adolescentes españoles coinciden también con los de los otros seis países en colocar la 'responsabilidad' entre los cuatro valores más cotizados. En el aprecio de ser 'abierto' (comprensivo, liberal) convienen los españoles con los adolescentes de cuatro países. Sin embargo, en el aprecio de la 'alegría' parece haber menos coincidencia: sólo los adolescentes de España y Australia (1988) colocan el 'ser alegre' entre los cuatro valores más preferidos.

Orizo (1991) y Villalín (1992) en la encuesta europea realizada, se ha presentado en la versión proyectiva del ítem referente a los *valores* instrumentales de Rokeach (1973) en los que se obtiene la siguiente escala jerarquizada de más a menos importante: 'buenos modales o educación', 'sentido de responsabilidad', 'tolerancia y respeto por los demás', 'obediencia', 'imaginación', 'independencia', 'disposición a trabajar duro' o gusto por el trabajo o ser ambicioso, 'sentido de economía y espíritu de ahorro', 'fe religiosa', 'determinación, perseverancia', 'abnegación'.

Esas son las cualidades que los españoles consideran importante hacer desarrollar a los niños en casa. Los autores de la encuesta sólo han reseñado como 'muy importantes' aquellos valores que los han declarado así por lo menos el 20% de los sujetos encuestados.

Hay muchas teorías sobre el desarrollo de los estudiantes que indican que uno de los aspectos más importantes para el desarrollo son los valores interpersonales.

Para Gordon los valores son creencias firmes y duraderas, por las cuales una persona orienta su comportamiento en un determinado sentido, en concreto, a nivel interpersonal define estos seis: Independencia (I), Estímulo (S), Benevolencia (B), Conformidad (C), Reconocimiento (R) y Liderazgo (L).

Durante los estudios realizados por Gordon, durante 1960 y 1963 en alumnos junior y senior reporta diferencias significativas en cuanto a género en cada valor excepto R (reconocimiento).

Siendo los valores de Independencia y Liderazgo más característicos del género masculino y Estímulo, Conformidad y Benevolencia más propio del género femenino.

2.2.4. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS SUBYACENTES A LA EDUCACIÓN EN VALORES

2.2.4.1. Postulados de Jean Piaget

Jean Piaget estableció las bases para una teoría cognitiva de aprendizaje con una fuerte acentuación constructivista. Según Piaget (1970), una teoría de

la enseñanza no puede prescindir de una concepción clara de lo que es la inteligencia humana del alumno y cuáles son sus funciones.

“Las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar. En efecto, cada vez, aparece mas claro que estas dos funciones son indisociables, ya que para comprender un fenómeno o un acontecimiento, hay que construir las transformaciones de las que son el resultado, y para reconstruir hay que haber elaborado una estructura de transformación lo que supone una parte de invención o reinención” (Piaget, 1970).

La educación es adaptación y es, al mismo tiempo, un trabajo constructivo de estructuras o esquemas para asimilar el medio por la estructura que rodea al sujeto, y al cual, cambiando, el sujeto se acomoda (Piaget, 1976).

El hombre y en particular su mente, están adaptados a la realidad cuando pueden equilibradamente asimilar la realidad con sus esquemas mentales y acomodar esos esquemas o estructuras a los nuevos datos de la experiencia. Esta adaptación no se da de una vez para siempre, sino que se trata, más bien, de una marcha hacia el equilibrio, con constantes rupturas de un equilibrio provisorio y búsqueda de un nuevo equilibrio progresivo.

“El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo un progresivo equilibrio, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (Piaget, 1980).

Para Piaget la inteligencia humana opera como todo organismo viviente: arma su estructura y tiende a conservarla, pero las mismas evolucionan cualitativamente. Las primeras estructuras de acción se prolongan en las estructuras de representación concreta y luego en estructuras formales, pero siguiendo siempre las mismas leyes funcionales de equilibrio entre la asimilación y la acomodación (Piaget, 1983).

La inteligencia humana no tiene ideas innatas, pero si existe un a priori funcional de la razón: leyes funcionales de asimilación y acomodación, igualmente validas para todos los hombres. Mediante estas leyes funcionales, el hombre *“se ordena en un cielo trazado tanto por su propia organización como por la naturaleza de los objetos externos”* (Piaget, 1970).

La razón o inteligencia, por una parte se ordena y organiza generando una coherencia formal o estructural; pero, por otra parte, se relaciona con la experiencia sensible a la cual le confiere significado.

“La razón muestra al mismo tiempo una organización formal de las nociones que emplea y una adaptación de esas nociones a lo real traducido en términos racionales, puede decirse que la organización es la coherencia formal, que la acomodación es la experiencia y la asimilación el acto de juicio que une los contenidos experimentales a la forma lógica” (Piaget, 1970).

La actividad de estructuración y acomodación es continua en el hombre y el, a partir de un estado de in diferenciación caótica entre el sujeto y el ob-

jeto, construye su inteligencia. En esta construcción se pueden diferenciar tres etapas:

- La inteligencia sensorio motora.
- La inteligencia lógica concreta.
- La inteligencia lógica-formal.

Según Piaget, hay una estrecha relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, es decir que el sujeto incorpora la realidad no en sí misma, sino lo que interpreta de ella.

Este autor considera que la inteligencia es un atributo de todos los seres vivientes. Al igual que otros atributos, la inteligencia se organiza por su organización (o estructura) y por su adaptación. La clase de problemas que un individuo puede resolver depende de las estructuras intelectuales que tenga a su alcance, las cuales, cambian por medio de la adaptación, que posee dos componentes complementarios: acomodación y asimilación.

La inteligencia humana es para Piaget, una constructora de estructuras, mediante las cuales el hombre puede comprender. Las estructuras son esquemas, esto es *“totalidades organizadas cuyos elementos internos se implican naturalmente”* (Piaget, 1970).

2.2.4.2. El constructivismo en Vigotsky

Para Vigotsky (1988) el hecho humano no está garantizado por nuestra herencia genética, por nuestra “partida de nacimiento”, sino que el origen del hombre se produce gracias a la actividad conjunta y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación, entendida ésta en un sentido amplio.

Las funciones psicológicas superiores son el fruto, para Vigotsky, del desarrollo cultural y no del biológico, y trata de ponerlas de manifiesto y de develar sus características.

El concepto de interiorización es uno de los elementos claves en la obra de este autor para caracterizar las funciones psicológicas superiores. Todo hecho psicológico se realiza primeramente en un plano externo y desarrolla una función social y comunicativa.

El lenguaje interno que tiene su origen en los primeros intercambios comunicativos del niño con los adultos, hace posible actividades metacognitivas tales como la planificación y la regulación del comportamiento.

Las situaciones más efectivas de aprendizaje son aquellas en que los alumnos son guiados por sus profesores para facilitarles que adquieran y desarrollen habilidades de autorregulación.

Vigotsky concentra la investigación y busca la explicación del desarrollo en el desarrollo cultural del niño o la adquisición por parte de este, de los sistemas y estrategias de mediación -representación- (Moll, 1995).

En su investigación, se ponen en juego dos elementos esenciales que permiten definir con precisión esa capacidad de aprendizaje en la misma medida en que seamos capaces a la vez de operacionalizar metodológicamente esta situación de tratamiento:

- Los aspectos sociales de la situación de tratamiento; lo que se denomina mediación social en la construcción de los procesos sociales superiores.
- Los aspectos representativos de la situación de tratamiento; lo que se denomina mediación instrumental en la construcción de los procesos mentales.

Ambos aspectos de mediación permiten que el niño opere y aprenda, gracias a esa mediación, al apoyo de los demás, y de la cultura, por encima de sus posibilidades individuales, concretas, en un determinado momento de su desarrollo.

Este autor considera que el aprendizaje se produce partiendo de una ZDA (zona de desarrollo actual) y hasta alcanzar los límites de autonomía posible desde esa base definidos por la ZDP (zona de desarrollo próximo), el que permite develar la estructura y características del aprendizaje humano (Vigotsky, 1993).

2.2.4.3. El aprendizaje en Ausubel

Ausubel (1983) propone que se establezcan dos distinciones que hacen referencia a dos tipos diferentes de procesos o dimensiones que dan lugar a las cuatro clases fundamentales de aprendizaje que incorpora su teoría. La primera de las distinciones es la diferencia entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento. La segunda alude a los aprendizajes significativos por oposición a los mecánicos o repetitivos.

En el aprendizaje por recepción el alumno recibe los contenidos que debe aprender en forma final, acabada, no necesita realizar ningún descubrimiento. El aprendizaje por descubrimiento implica una tarea distinta para el alumno, es decir, que el contenido debe ser descubierto por él. Este descubrimiento o reorganización del material debe realizarse antes de poder asimilarlo; el alumno reordena el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones, leyes o construcciones que posteriormente asimila.

Por último, Ausubel, se propone desarrollar una teoría que explique el proceso de asimilación que se produce en el aprendizaje significativo. Para que el aprendizaje significativo tenga lugar es necesario que los nuevos conocimientos puedan ser relacionados con los que el sujeto ya conoce y que éste adopte una actitud activa para establecer las relaciones. Para que este aprendizaje pueda darse, deben sucederse tres condiciones (Ausubel, 1983):

- Los nuevos materiales que van a ser aprendidos deben ser potencialmente significativos para poder ser relacionados con las ideas relevantes que posee el sujeto.
- La estructura cognoscitiva previa del sujeto debe poseer necesariamente ideas relevantes para que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos.
- El sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo que plantea la exigencia de una actitud activa y la importancia de los factores de atención y motivación.

Ausubel postula que la estructura cognoscitiva humana está organizada en forma jerárquica respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas o conceptos.

Para Ausubel, aprender un contenido implica atribuirle un significado, construir una representación o un “modelo mental” del mismo. La construcción del conocimiento supone un proceso de “elaboración” en el sentido que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, el facilitador entre otros, estableciendo relaciones entre los mismos.

En esta selección y ordenamiento de los datos y en el establecimiento de las relaciones hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: el conoci-

miento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje.

El alumno viene “armado” con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

Para Ausubel existen condiciones que facilitan o permiten un aprendizaje significativo. Estas condiciones son:

- El contenido debe contar con significatividad potencial, al mismo tiempo a lo que respecta a su estructura interna (lo que se conoce con el nombre de significatividad lógica, que demanda el hecho de que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización visual clara que facilite la comprensión) como también a su posibilidad de asimilarlo (también conocido como la significatividad psicológica, es decir la presencia de una estructura cognoscitiva previa del alumno, de elementos pertinentes y relacionables que puedan articularse con el material de aprendizaje).

- El alumno debe demostrar una disposición favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para establecer asociaciones mentales entre el nuevo material de aprendizaje y los nuevos estímulos con lo que ya sabe. Este autor es uno de los que mayor atención presta a los factores motivacionales, lo que un alumno es capaz de aprender, en un momento determinado, depende tanto de su nivel de competencia cognoscitiva general como de los conocimientos que ha podido construir en el transcurso de sus experiencias previas. Son estos esquemas, su disponibilidad y sus características, los que van a determinar los posibles efectos de la enseñanza y deben revisarse y enriquecerse.

Estas condiciones nos remiten a datos y elementos que no sólo se encuentran en el ámbito de los estudiantes, su conocimiento previo -sino también la naturaleza del contenido de aprendizaje- su estructuración interna y su relevancia -y la actuación misma del facilitador- quien tiene la responsabilidad de facilitar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje.

El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje.

El énfasis en las interrelaciones y no sólo en cada uno de los elementos por separado, aparece como uno de los rasgos distintivos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

Ausubel (1983) considera que el proceso de aprendizaje de un estudiante está condicionado por su estructura cognitiva previa, lo que se encuentra ligado a la nueva información que es adquirida por el estudiante. Es este conjunto de datos el que debe entenderse por “estructura cognitiva”, es decir, la combinación particular de conceptos, ideas que un individuo puede apropiarse y manejar con destreza en una determinada área del conocimiento, así como su ordenamiento.

En lo que respecta al direccionamiento del aprendizaje, es de crucial importancia poder evaluar y establecer cuál es la estructura cognitiva del alumno; es decir, no sólo en lo relativo a comprender el caudal de información con la que cuenta, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja tanto cómo el nivel de estabilidad de los mismos.

Los principios que guían el aprendizaje tal como han sido esbozados por Ausubel, nos entregan un marco para diseñar herramientas meta-cognitivas que permiten acceder a la estructura cognitiva del aprendiendo. Esto sin duda facilitará una labor más eficiente y mejor orientada de la actividad educativa. No se trata más de trabajar sobre mentes en blanco, o pensar al aprendizaje de cualquier punto desde el más vacío cero. Hoy se considera mucho más a los educandos en cuanto portadores de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel sintetiza de alguna manera este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera:

“Si tuviese que reducir toda el bagaje de la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1983).

El análisis de lo que aporta inicialmente el alumno al proceso de aprendizaje se hará básicamente en términos de las representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales o ideas espontáneas del alumno a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son estos esquemas iniciales de conocimiento los que el facilitador va a intentar movilizar con el fin de que sean cada vez verdaderos y potentes. Del mismo modo, el análisis de lo que aporta el facilitador al proceso de aprendizaje se hará esencialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimiento iniciales, forzando su revisión y su acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos de la enseñanza como saberes culturales.

Otros aspectos tenidos en cuenta por la teoría de Ausubel son el rol de la memoria, la mayor o menor funcionalidad de lo aprendido y la insistencia en el aprendizaje de “procesos” o “estrategias” en lugar del aprendizaje de contenidos, igualmente considerados por la teoría ausubeliana.

El punto central en la teoría de este autor en relación al papel que cumple la memoria en el aprendizaje es que la memorización comprensiva -por oposición a la memorización mecánica o repetitiva- es un componente básico del aprendizaje significativo. La memorización se vuelve comprensiva cuando

los significados producto de la construcción se incorporan a los esquemas de conocimiento, modificándolos y enriqueciéndolos.

La modificación de los esquemas de conocimiento, producida por la realización de aprendizajes significativos, se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y realizar nuevos aprendizajes. Cuanto más complejas y numerosas sean las conexiones establecidas entre el material de aprendizaje y los esquemas de conocimiento del alumno y cuanto más profunda sea su asimilación y memorización comprensiva y cuanto más sea el grado de significación del aprendizaje realizado, tanto mayor será su impacto sobre la estructura cognoscitiva del alumno y, en consecuencia, tanto mayor será la probabilidad de que los significados construidos puedan ser utilizados en la realización de nuevos aprendizajes.

2.3.4.4. Marco epistemológico del educador

El concepto de contrato didáctico (Baquero, 1996) es de mayor utilidad para esquematizar la funcionalidad docente en el marco epistemológico del proceso de enseñanza-aprendizaje en valores. En aquel concepto se plantean algunas de las siguientes consideraciones generales y aplicables al presente caso:

- El profesor intenta que el alumno sepa lo que él quiere que haga.

- Para que consiga el profesor respuesta del alumno implica necesariamente la puesta en acción por parte de este último de los conocimientos pertinentes, ya asimilados o en formación.
- El enseñar valores implica buscar y resolver problemas específicos, y plantear nuevas interrogantes a merced de ello.
- La labor del docente se puntualiza sobre la transmisión del problema correcto y no sobre la comunicación de un conocimiento.
- Si esta transmisión se realiza, el alumno entra en el juego; si gana, el aprendizaje se habrá concretado.

Es así que el contrato didáctico nos lleva a considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como una situación relacional acompañada por obligaciones y responsabilidades funcionales y estructurales recíprocas y claramente delimitadas.

En relación a lo anterior, además de hacer explícito ante el alumno un método de producción de respuestas, en el que deben tomarse en cuenta el cómo responder ante los conocimientos anteriores, el cómo comprender y construir un conocimiento nuevo, además de cómo aprender, el docente debe remitirse a la resolución de los conflictos propios del contrato didáctico.

Estos conflictos o factores de ruptura se refieren conceptualmente al no logro de aprendizaje, y encuentran sus bases en el incumplimiento de las siguientes instancias (Gimeno Sacristán, 1992):

- El profesor debe crear condiciones suficientes para dar lugar a la apropiación de conocimiento, y debe reconocerla cuando tiene lugar.
- El alumno debe satisfacer estas condiciones.
- Se debe propiciar el mantenimiento de la relación didáctica.
- El docente debe asegurar que los conocimientos anteriores y nuevos generados en el alumno permitirán posteriores aprendizajes.

Aunque este modelo es bastante rígido y no se adapta a las necesidades de individuación actuales en la enseñanza, es representativo de la situación epistemológica que subyace a la labor educadora.

El profesor debe reorganizar y modificar los conocimientos tanto de alumnos como de padres para que las necesidades implícitas al contrato didáctico se satisfagan. Esta epistemología de situarse a nivel cultura para que pueda ser funcional dentro de la sociedad, permitiendo sus justificaciones de funcionamiento y generando las condiciones para lograr su receptividad.

2.2.5. INMIGRACIÓN

España ha pasado de ser un país emigrante a ser un país de inmigración (Cachón, 2003).

Pero recientemente la regulación legal por parte del gobierno hacia el tema de la inmigración ha aumentado significativamente el número de inmigrantes procedentes de países como Centro América y América del Sur, también África, Asia, etc. (Carella y Pace, 2001).

También por razones geográficas e históricas España ha incrementado el número de inmigrantes año tras año (Manzardo, Treviño, Gómez i Prat, Cabezas, Monguí, Clavería, Del Val, Zabaleta, Zarzuela y Navarro, 2008).

Como respuesta a las preguntas, ¿De dónde vienen y cómo han llegado? ¿Cómo se han distribuido en el territorio español? El Instituto Nacional de Estadística (INE) en la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 (INE, 2009) concluye en su monografía con las siguientes respuestas. La colectividad más grande de entre quienes se han instalado en España es la de los provenientes de Latinoamérica (Resto de América), con un total en torno a 1.800.000 personas (el 54,4% de ellos son mujeres). Tras los latinoamericanos están los europeos de la UE, con más de 1.500.000 personas (el 47,8% mujeres) e inmediatamente después aparecen los magrebíes: por encima de 600.000 personas (35,2% mujeres), la inmensa mayoría de ellos provenientes de Marruecos. Muchos de los inmigrantes (el 62,7%) ha llegado a España en avión, pero en el caso de los africanos -magrebíes o subsaharianos- las

embarcaciones conocidas como pateras o cayucos no han sido un medio de transporte inusual. En efecto, el 7,3% de los varones magrebíes y el 11,8% de los varones subsaharianos utilizaron este arriesgado medio de navegación para ingresar en España.

Los nacidos en el extranjero se han instalado en el territorio español siguiendo una pauta elemental: la de buscar posiciones en el mercado laboral. Por eso la representación gráfica de su presencia en un mapa de España se parece tanto a una foto aérea nocturna: allí donde hay más luz eléctrica hay más foráneos. El 83,9% de los inmigrantes que estaban ocupados en el momento de la encuesta llegó a España sin contrato laboral previamente suscrito o apalabrado. Sin embargo, casi la cuarta parte (el 24,8%) de los que llegaron sin contrato previo había encontrado trabajo antes de que pasaran quince días de su estancia en España y el 35,6% lo había conseguido antes de que pasara un mes tras su llegada.

Muchas dificultades vividas por los nuevos inmigrantes son resultado del sentimiento de pérdida y el sufrimiento resultante de la adaptación individual de los miembros de una familia en el momento de adaptarse a una nueva cultura (Baptiste, 1987).

Con frecuencia son los chicos y adolescentes quienes tienden a ser más maleables e impresionables puesto que ellos deben hacer frente y exponerse a los posibles conflictos que surgen de los diferentes valores culturales con los que se encuentran (Chiu, Feldman, y Rosenthal, 1992), y nuevas conductas, actitudes, y hábitos que son diferentes a sus expectativas creadas a partir de sus familiares de su país nativo (Baptiste, 1987).

La gran preocupación por parte de padres y profesores es, el cómo los chicos progresan en el colegio. En general, ellos están preocupados sobre los logros académicos que los chavales van consiguiendo en sus escuelas y su futuro éxito dentro de la sociedad (Beykont, 1994).

Mirsky (1997) llevó a cabo un estudio epidemiológico dentro del área de psiquiatría en Israel en el que demostró niveles relativamente altos de distress psicológico entre los inmigrantes estudiantes de la escuela secundaria y universitarios de la ex Unión Soviética comparándolos con muestras similares de la población de acogida. Esta investigación apoya la idea de que mientras los problemas de adaptación entre los nuevos inmigrantes adolescentes no sean inevitables, éstos pueden estar en mayor riesgo en cuanto a la adaptación psicológica. La búsqueda de la identidad es especialmente complicada para los adolescentes inmigrantes porque están atrapados en una intersección de dos estresante los procesos de transición, que puede producir problemas importantes de identidad (Lee, 1988; Mirsky y Prawer, 1992).

Los padres cuyos orígenes étnicos estaban formados por diferentes valores y expectativas otorgados por la sociedad, a menudo transmiten sus propios valores a sus hijos quienes a su vez diariamente tienen que hacer frente a los chavales autóctonos y sus valores (Baer, Curtis, Grabb y Johnston, 1996).

Un adolescente de 12, 13 o 15 años que llega a otra ciudad que no sea la suya, es empujado a realizar un gran esfuerzo para la integración. La adaptación es lenta y en algunos casos, nunca consigue una adaptación completa. (Scott, y Scott, 1998). Sin embargo, los estudios no demuestran una

mayor angustia psicológica entre los adolescentes inmigrantes que entre sus compañeros autóctonos (Klimidis, Stuart, Minas, y Ata, 1994).

En cuanto a la conversión a la adolescencia, en todas las culturas hay una edad diferente, en algunos casos hay costumbres y rituales para decir adiós a la infancia (Dunham, 1986).

En definitiva, la palabra “adolescencia” en todas las culturas se asocia con muchos cambios acompañada de un sentido de identidad dispersa (Mirsky, 1997).

Esta transformación física y psicológica, combinada con nuevas costumbres, creencias y nuevos conceptos, algunas veces en otras lenguas, hace peligrosamente vulnerables a los adolescentes que migran a otros países (Chiu, Feldman, y Rosenthal, 1992).

Salvador García y Simón Dolan, (1997) en su libro “La dirección por Valores”, expone sobre valor lo siguiente:

La palabra valor tiene en castellano y otras lenguas románicas tres diferentes acepciones que hacen referencia a la dimensión ético-estratégica, económica y psicológica del término “valor”.

Estos autores parten de la definición de Milton Rokeach (1973), en su libro “The nature human values” en la que define el valor como “ una convicción o creencia estable en el tiempo de que un determinado modo de conducta o una finalidad existencial es personal o socialmente preferible a su modo opuesto de conducta o a su finalidad existencial contraria”. Matizan

la definición diciendo que los valores son aprendizajes estratégicos relativamente estables en el tiempo de que una forma de actuar es mejor que su opuesta para conseguir nuestros fines o, lo que es lo mismo, para conseguir que nos salgan bien las cosas.

Los valores constituyen el núcleo de la libertad humana en cuanto que constituyen elecciones deliberadas o preferencias estratégicas (a medio-largo plazo) por unos modos de actuación frente a otros, (Garzón, y Garcés, 1989), de cara a la supervivencia o vida buena de un determinado sistema.

Desde una perspectiva económica, valor es también el alcance de la significación o importancia de una cosa.

Y como dimensión psicológica parte de la definición del diccionario, Cualidad moral que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a afrontar sin miedo los peligros. Y dice que los tres criterios de la definición de valor: ético-estratégico, psicológico (arrojo o ausencia de miedo) y económico empresaria (conducta emprendedora que asume riesgo). Estos autores afirman que los valores pueden estar más o menos desactivados. Cuando se activa o hace consciente un valor es cuando se induce una conducta "valiosa" o incluso "valerosa".

Los autores hacen una diferencia entre valores finales y valores de tipo instrumental. Los valores instrumentales son modos de conducta adecuados o necesarios para llegar a conseguir nuestras finalidades o valores existenciales. Así, por ejemplo, la honestidad puede considerarse un valor ético-instrumental para conseguir una de las finalidades existenciales más valoradas por la mayoría de las personas: llegar a ser feliz.

García y Dolan dicen que según algunos estudios del mismo Rockeach, mientras que el número de valores finales que las personas dicen habitualmente poseer no son mucho más de una docena, el número de valores instrumentales es más elevado, aunque no llega al centenar.

No existe necesariamente una correspondencia puntual entre valores finales e instrumentales: un modo de conducta puede ser instrumental para el logro de varios fines existenciales a la vez. Así, por ejemplo, la conducta respetuosa con fines, tales como la justicia social, para la felicidad o incluso para la obtención de riqueza. Por otra parte, para la consecución de un determinado valor final, como por ejemplo, para la consecución de la felicidad, puede ser necesario un determinado conjunto de varios valores instrumentales: honestidad, dinero, pensamiento positivo, etc.

Cuando a un valor meramente instrumental se le atribuye un valor extraordinario, pasa a ser percibido como final por su poseedor. Esto es lo que ocurre en determinados casos con valores instrumentales tales como el dinero, la belleza o con la forma física, que pueden llegar a ser vividos como valores existenciales en el caso de avaros o de personas obsesionadas por el cultivo de la apariencia física o del músculo, respectivamente.

Los valores finales pueden subdividirse en dos tipos: personales y ético-sociales:

1. Valores personales: Aquellos a los que aspira el individuo para sí mismo y responden a la pregunta de “¿qué es para usted lo más importante en la vida?”, y van desde el genérico “ser feliz” hasta “tener prestigio”.

2. Valores ético–sociales: Constituyen aspiraciones o propósitos que benefician a toda la sociedad, tales como el respeto medioambiental o el respeto de los derechos humanos. Responden a la pregunta “¿qué quiere usted para el mundo?”.

Los valores instrumentales u operativos pueden ser de dos tipos: ético–morales y de competencia:

1. Valores ético–morales: se refieren a los modos de conducta necesarios para alcanzar nuestros valores finales, y no son necesariamente en sí mismos fines existenciales. De hecho, la palabra “moral” proviene del latín mores, que significa costumbre. Por ejemplo, la lealtad puede ser (o es) un valor instrumental para conservar las amistades (valor final). Responden a la pregunta “¿cómo cree que hay que comportarse con quienes le rodean?”.

Los valores morales son un tipo de valor instrumental que tienen dos características bien peculiares:

- a. Se ponen en práctica en la relación con las demás personas.
- b. En las personas mentalmente equilibradas, cuando se incorporan pero no se traducen en conductas consecuentes, tienden a generar sentimientos de culpabilidad o, al menos, de malestar con uno mismo.

Algunas religiones son especialmente activas en la formulación y uso de valores morales para influir sobre la conducta a través del sentimiento de culpabilidad. Así, por ejemplo, una tendencia tradicional de dichas religiones es la de vincular la moral a la relación entre sexos, atribuyendo carácter de “inmoralidad” a conductas tales como no llevar velo las mujeres o utilizar preservativos. Esta influencia hace que, en muchos contextos culturales, se llegue a asociar el concepto de “moral” al de normas (fundamentalmente sexuales) sancionadas por la religión y el de “ética” al de conductas seculares.

En todo caso, la idea de ética no está tan relacionada con el contexto religioso o cultural en general en el que se produce, sino que hace referencia a algún tipo de ley natural. Los valores éticos son estructuras de nuestro pensamiento que mantenemos preconfiguradas en nuestro cerebro como especie humana de cara a nuestra supervivencia.

Por otra parte, los valores personales y los valores de competencia también sirven para adaptarse y sobrevivir, pero pueden no considerarse de carácter necesariamente “ético”. Así, por ejemplo, mientras que respetar los derechos humanos es un valor claramente ético-social, la inteligencia es un valor importante para la supervivencia, pero que no puede catalogarse como valor ético.

En la práctica, la mayoría de autores utiliza indistintamente los términos de “ética” y de “moral”.

2. Valores de competencia. Otros valores instrumentales, los que se pueden llamar de competencia, son más individuales, aunque también

están socialmente condicionados y no están directamente relacionados con la moralidad ni con la culpabilidad. Responden a la pregunta “¿Qué cree que hay que tener para poder competir en la vida?”, y entre ellos están la imaginación, la iniciativa o la lógica.

A modo de ejemplo, comportarse honestamente conlleva el sentimiento de que se está actuando moralmente, mientras que comportarse creativamente conlleva el sentimiento de que se está actuando de forma competente. Es importante destacar que nadie se siente culpable, ni tan sólo incómodo, por no asumir un valor de competencia, a no ser que dicho valor sea compartido por un grupo de personas del cual deseamos formar parte. Es decir, nadie se siente culpable por el hecho de no comportarse de forma creativa, a no ser que se pertenezca a un grupo de referencia que haya consensuado que la creatividad es un elemento crítico para su supervivencia.

El nivel de presión percibido para la incorporación de un nuevo valor y sobre todo, para su traducción en conductas acordes con dicho valor, depende estrechamente con que dicho valor sea verdaderamente compartido por los miembros del grupo de referencia.

También hay que tener en cuenta que una persona puede experimentar conflicto entre dos valores morales (por ejemplo, comportarse honestamente con alguien y a la vez no hacerle daño) entre dos valores de competencia (por ejemplo, ser imaginativo y lógico a la vez) o entre un valor moral y un valor de competencia (por ejemplo, actuar de forma respetuosa y a la vez ser crítico).

Y añaden estos autores, que el sistema o escala de valores es la jerarquización y priorización de valores según su importancia relativa. La importancia que atribuimos a los diferentes valores se va reajustando a lo largo de la vida según nuestras experiencias, nuestras reflexiones y las persuasiones sociales que nos acaban influyendo. Es difícil mantener que los valores sustentados por las personas, dentro de su propia escala de priorización relativa, sean unos mejores que otros en términos absolutos universales. La clasificación entre valores finales e instrumentales tampoco permite efectuar dicha diferenciación. Así, es difícil afirmar que la imaginación sea un valor mejor que la honestidad o que la paz en el mundo sea mejor que la salud. En todo caso, ¿en base a qué?

En cuanto a las características específicas del alumnado inmigrante (Alegre Canosa, 2008), según se ha argumentado en otros lugares (Alegre, 2005-a, 2005-b), la presencia de alumnado inmigrante en las escuelas e institutos sobre todo cuando éste procede de países empobrecidos, y más todavía cuando se concentra en determinados centros escolares tiende a considerarse en la agenda política y, en general, en el debate público, como un problema de primer orden.

España, mientras que el total del alumnado extranjero que cursaba enseñanzas de régimen general se distribuía el curso 2004-05, entre un 81,4% en el sector público y un 18,6% en el privado (las proporciones correspondientes al total de la población escolar en estas enseñanzas eran de un 67,0% y un 32,4%, respectivamente). el alumnado africano en la escuela pública repre-

sentaba un 88,8%, porcentaje muy superior a, por ejemplo, el del alumnado norteamericano (un 57,6% en el sector público) o al del procedente de otros países de la UE (un 74,4% en centros públicos) (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004; Alegre Canosa, 2008).

Tabla 2. Población extranjera en España.

AÑO	EXTRANJEROS CENSADOS	PORCENTAJE
1996	542.314	1,37%
1998	637.085	1,60%
2000	923.879	2,28%
2001	1.370.657	3,33%
2002	1.977.946	4,73%
2003	2.664.168	6,24%
2004	3.034.326	7,02%
2005	3.730.610	8,46%
2006	4.144.166	9,27%
2007	4.519.554	9,99%
2008	5.220.600	11,30%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2009).

Hay que señalar, sin embargo, que el porcentaje de inmigrantes procedentes de las distintas regiones del mundo es incierto debido principalmente a que buena parte de los extranjeros censados en España pueden compartir más de una nacionalidad (incluyendo a alguna europea atribuidas a la emigración europea). Existen nacionales franceses, portugueses, italianos y alemanes nacidos en Iberoamérica u otras regiones del mundo que comparten distintos orígenes (2009).

2.3. JUSTIFICACIÓN

Según Hernández Sampieri (2004), una investigación puede justificarse esencialmente desde los tópicos de conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica, a cuya descripción me remitiré para fundamentar la realización de esta tesis.

En este sentido, el presente estudio es conveniente dados los amplios movimientos migratorios que España ha experimentado en las últimas décadas y con ello el proceso de aculturización que ello ha supuesto, sobre todo en los individuos jóvenes, escolarizados, lo que impone la necesidad de indagar y valorar para la orientación sobre los modos de integración social. Por ello, el análisis de los valores interpersonales se presenta como una oportunidad ineludible, ya que en dichos aspectos los individuos encuentran su primer choque con el nuevo contexto para desenvolverse, tanto en lo que respecta a lo conceptual como actitudinal.

Así, la relevancia social del estudio adquiere especial interés por los beneficios en principio para la programación inicial hacia una integración social efectiva específicamente para el grupo social formado por los adolescentes escolarizados, sean oriundos españoles o inmigrantes, en tanto la dialéctica cotidiana que subyace al proceso de socialización y educación. Si bien podría afirmarse que el estudio se orienta fundamentalmente a promover la integración de los adolescentes escolarizados inmigrantes, los aspectos comparativos con dicha integración también puede suponer beneficios en ella, sobretodo en cuanto a la efectividad de los aspectos relacionales dentro del ámbito escolar.

Las implicaciones prácticas del estudio se relacionan principalmente con el establecimiento de diagnóstico o juicio sobre las diferencias que existen en la jerarquización de valores interpersonales entre grupos de adolescentes escolarizados inmigrantes y oriundos de España. Tales diferencias son discriminadas según la variable género de dichos grupos de adolescentes, estas dos variables son relevantes desde el punto de vista individual y comparativo. Más allá de estas implicaciones consustanciales al estudio, los resultados son susceptibles de aportar beneficios hacia la integración social de aquellos individuos, mediante acciones potenciales de ser ejecutadas por docentes, padres, etc. En este sentido, la tesis posee implicaciones trascendentales como para hacer frente a una amplia gama de problemas prácticos, con respecto al establecimiento de fundamentos de actividades curriculares programadas.

En cuanto al valor teórico, son contemporáneas las teorías e investigaciones científicas al respecto. La sola contextualización témporo-espacial de este

tipo de problemática social y altamente variable y dinámica, ya representa la justificación de raíz para llevarla a cabo, tanto en lo relacionado con la generación de nuevos datos científicos como la posición de apoyo a una teoría psicológica o/y psicopedagógica. Los resultados no podrán ser generalizados, ya que la indagación sobre la jerarquización de valores se circunscribe naturalmente desde lo idiográfico, pese a lo cual podrá profundizarse sobre el análisis del comportamiento comparativo de ciertas variables y así apoyar la creación de nuevos estudios potenciales que hagan referencia a los modos de intervención sobre la integración de adolescentes escolarizados inmigrantes.

Finalmente, en lo referente a la utilidad metodológica del estudio, se parte de un instrumento de recogida de datos estandarizado y validado como es el Manual SIV, Cuestionario de Valores Interpersonales de L.V. Gordon (1976), y su adaptación a la población española de Forteza y col. (1977). El modo de análisis puede relacionarse con una fructífera y adecuada forma de definición entre las variables implicadas, pudiendo conllevar una mayor eficiencia y validez en el proceso estudio de la población.

2.4. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Dado el progresivo aumento de la población inmigrante en España y tras la demanda de estudios que sustenten las bases para una puesta en marcha de un programa de integración social, basado en la educación en valores en las

escuelas. Surgen una serie de cuestiones referentes a la existencia o no de diferencias entre los valores en cuanto las relaciones interpersonales, como:

¿Existe diferencia en la jerarquización de los valores interpersonales que poseen los adolescentes españoles frente a los valores interpersonales fundamentales que caracterizan a los inmigrantes?.

A su vez, y dado que el proceso madurativo del adolescente y los cambios tanto físicos como psicológicos experimentados son de distinta evolución en los adolescentes según el género, (Hombre, Mujer), surge la cuestión

¿Influye la diferencia de género en la jerarquización de los valores interpersonales?

3

FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Se considerará la siguiente hipótesis de trabajo:

- “Los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, inmigrantes originarios de Marruecos, América Latina y resto de Europa, coinciden en la vivencia de *los valores* interpersonales con la misma disposición jerárquica que los adolescentes españoles de la misma edad, siendo la variable género la que marca la diferencia”.

4

OBJETIVOS

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Describir y analizar particular y comparativamente la jerarquización de los valores interpersonales en los adolescentes escolarizados que llegan de otras culturas (inmigrantes), en relación a la existencia de algún paralelismo en el orden de valores que presentan los adolescentes españoles.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir y clasificar los valores propuestos en el cuestionario SIV para la población adolescente inmigrante y española escogida.

- Indagar si el factor género interfiere significativamente en la jerarquización de los valores interpersonales, individual y comparativamente respecto de los adolescentes inmigrantes y españoles escolarizados.
- Analizar si estos dos grupos de adolescentes escolarizados dan la misma importancia a iguales valores interpersonales es decir, mucha o poca importancia a los mismos valores.
- Comparar el nivel de importancia que se le otorga a los valores propuestos por el cuestionario SIV entre los grupos de adolescentes inmigrantes y españoles.
- Cotejar si los datos obtenidos en la población de adolescentes inmigrantes y españoles que hemos utilizado, se asemejan o diferencian con los resultados presentados en la adaptación española del cuestionario SIV.

5

MATERIAL Y MÉTODO

5. MATERIAL Y MÉTODO

Se trata de una investigación de finalidad básica, profundidad comparativa, y descriptiva con fuentes primarias y secundarias, transeccional y no experimental, con un enfoque basado en técnicas cuantitativas (Hernández Sampieri, 2004).

Mediante un proceso de muestreo intencional y no probabilístico, se utilizó la totalidad de la población de adolescentes de 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), pertenecientes a un colegio público ubicado en una zona rural de la Comunidad de Madrid con una población de aproximadamente 8000 habitantes que pertenecen a la dirección del área territorial de Madrid-Este, con gran proporción de estudiantes inmigrantes, dado que según las estadísticas el porcentaje de niños inmigrantes escolarizados en colegios públicos es muchísimo mayor que en colegios privados (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004; Alegre Canosa, 2008).

Para la recogida de datos, se empleó el Manual SIV, Cuestionario de Valores Interpersonales de L.V. Gordon, (TEA., 1995). Manual traducido y adaptado con permiso para así poder observar y analizar la jerarquización de valores interpersonales que realizan los adolescentes escolarizados, inmigrantes y nativos de España.

Es importante destacar que la versión utilizada es la 5ª edición, ya que ésta añade tres muestras de tipificación más, a parte de las cinco que ya había. Entre ellas, dos muestras de adolescentes varones y mujeres con N=1,504 y N= 1,599 respectivamente. Esta incorporación nos facilita nuevos datos de estudio, como referencia, que mostraremos más adelante.

Las variables elegidas para el estudio son, por un lado las variables independientes, nacionalidad y género, y por otro, la variable dependiente definida como el orden de importancia dado a cada uno de los valores expuestos. Estas variables se definen más en profundidad en el apartado *Variables y Diseño* de este mismo trabajo.

Estos datos fueron analizados cuantitativa y estadísticamente mediante el software SPSS versión 15.0 para Windows (SPSS Inc, Chicago, Illinois), respecto a dos grupos, discriminados según el origen (inmigrantes-españoles) y según el género de los alumnos (mujer hombre): se presentaron los estadísticos descriptivos y se realizaron pruebas t para muestras independientes, respecto del origen y respecto del género.

5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Partiendo del hecho que la concepción de investigación que se utiliza en este estudio es la de un proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura) y/o estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas (Sabino, 1996), el tipo de investigación puede caracterizarse a través de las siguientes puntualizaciones (Ander-Egg, 1995; Hernández Sampieri, 2004):

- Finalidad básica: al intentar llegar a cierto diagnóstico sobre la jerarquización de los valores interpersonales en adolescentes escolarizados de E.S.O., a partir de las comparaciones entre los grupos de individuos españoles e inmigrantes, y mismo discriminando respecto del factor género. Es decir, la investigación sólo se orienta a determinar cómo y en qué medida dichas relaciones se dan en el contexto escolar, no intentando experimentar con ninguna variable, por ejemplo, implementando algún programa de intervención.
- Profundidad descriptiva y comparativa: al describir los valores de las mediciones de la variable dependiente (jerarquización de los valores interpersonales), discriminada según las variables independientes (nacionalidad y género), y establecer las diferencias estadísticas significativas entre ellas, hacia lo comparativo de los grupos conformados desde los elementos muestrales. No existe en este estudio un criterio fijo para la elección de las variables, no existe una relación de causalidad entre ellas, sino una comparación.

- **Amplitud microsociológica:** ya que el estudio se circunscribe a un pequeño y específico grupo social, cuyas características diferenciales se refieren a que son alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O. de una escuela pública de nivel socio-económico medio y con una elevada proporción de estudiantes inmigrantes.
- **Fuentes primarias y secundarias:** ya que, por un lado, se realiza un trabajo de campo que aporta datos científicos originales y, por otro, la investigación se fundamenta en un gran espectro de documentos de consulta, como libros de texto, artículos de revista, conferencias y congresos, tesis de grado y posgrado, tanto de primera mano como de tipo recopilación.
- **Carácter cuantitativo:** al abordar datos científicos de naturaleza cuantitativa (valores relacionados con cada escala del cuestionario SIV) y al realizar un análisis cuantitativo, más precisamente estadístico, de los mismos.
- **Trabajo de campo:** al realizar una recogida, sistematización y análisis de datos de manera original en cuanto al problema analizado partiendo de las percepciones de alumnos sobre la importancia de los valores interpersonales. Estos datos han sido extraídos en relación directa con la realidad a estudiar, lo que es susceptible de producir nuevos datos científicos y apoyar a la solidez y fiabilidad de la investigación.
- **Concepción de fenómeno idiográfico:** en tanto los resultados derivados de la importancia que los estudiantes asignan a distintos valores

interpersonales sólo responden a las necesidades, capacidades y requerimientos del alumnado considerado en el contexto mencionado, no pudiendo ser generalizados respecto de lo temporal ni de lo espacial.

- Modalidad estudio de caso: al abordar el caso de estudiantes españoles e inmigrantes, escolarizados en la E.S.O. en una escuela pública de nivel socio-económico medio y con una elevada proporción de estudiantes extranjeros.
- Orientada a la confirmación: ya que se intenta valorar en qué medida puede sustentarse o rechazarse las hipótesis de trabajo propuestas, relacionadas con las comparaciones entre los grupos de adolescentes escolarizados españoles e inmigrantes respecto del grado de importancia asignado a los valores interpersonales, y entre los grupos en función de la variable género.
- Control de las variables de caso: en relación con a la amplitud microsociológica y el estudio de caso referenciados, así delimitando las variables de análisis al contexto específico del estudio.
- Alcance de los resultados descriptivo, comparativo y analítico: en tanto la descripción de los resultados, la identificación de diferencias entre las variables de estudio, y en análisis inferencial de los hallazgos hacia la valoración de la cumplimentación de los objetivos, la respuesta a los interrogantes de investigación y la confirmación de las hipótesis de trabajo.

5.2. PROCEDIMIENTOS

5.2.1. RECOGIDA DE DATOS

Muestra:

Se seleccionó una muestra incidental de una población de estudiantes adolescentes que cursan estudios de E.S.O. en un colegio público de nivel sociocultural medio, donde hubiese un número representativo de adolescentes inmigrantes.

La unidad de análisis está representada por cada uno de estos estudiantes, sobre los cuales se indagará en la jerarquización de los valores interpersonales.

El número de sujetos para el estudio fue de 199 adolescentes de los cuales 146 españoles y 53 inmigrantes, distribuidos de la siguiente forma: 19 alumnos oriundos del resto de Europa, 30 latino-americanos y 4 magrebíes. 102 niñas y 97 niños, estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O., de entre 12 y 17 años de edad. Se ha escogido esta muestra con el fin de valorar los grupos de españoles e inmigrantes que conviven en un mismo colegio.

Los criterios de selección de tal muestra de análisis se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión de los elementos muestrales.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Ser alumno regular de 1º, 2º, 3º o 4º de E.S.O. del centro educativo en cuestión, inmigrantes u oriundo de España.	No comprender el idioma escrito.

Se escogió un colegio público que contara con un porcentaje significativo de alumnos inmigrantes para contar con la población íntegra.

Se procedió a contactar con la jefa de estudios, de un colegio público de la Comunidad de Madrid en el que el porcentaje de extranjeros en las aulas era superior al 20%.

Tras la reunión con la jefa de estudios, se procedió a confirmar la autorización para aplicar el cuestionario a todos los grupos de alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O. por parte del director del centro.

En la reunión se trataron los siguientes puntos:

- Utilidad y Metodología del cuestionario: conceptos valorados, duración y destino de los resultados.

- La confidencialidad, uno de los requisitos indiscutibles que solicitó el centro.
- Estructura y organización a la hora de organizar los grupos. En este sentido el centro entregó un planning con la organización de las sesiones por curso y por día, señalando las horas entre curso y curso con un intervalo de 50 minutos. Las sesiones fueron organizadas en horario de tutorías para no perder clase.
- Los alumnos del centro cumplimentarían los datos del cuestionario omitiendo datos personales como nombres, apellidos, iniciales o fechas de nacimiento.
- Los resultados a obtener una vez corregidos los cuestionarios no iban a tener identificación alguna de los alumnos. De esta forma la confidencialidad es completamente absoluta.
- Una vez terminado el trabajo, el centro está muy interesado en obtener los resultados.
- El proceso se llevó a cabo de la siguiente forma:

La tutora o profesora que se encontraba en el aula en el momento de realizar los test realizaba mi presentación ante los alumnos. Una vez finalizada la presentación abandonaba el aula. A partir de ahí, daba lugar la siguiente introducción para repartir los cuestionarios:

“Buenos días a todos, mi nombre es Beatriz, soy psicóloga y cómo os ha comentado vuestra tutora voy a proceder a realizaros un cuestionario.

Mientras reparto los cuestionarios, os ruego silencio, y a continuación una vez tengáis todos los cuestionarios en la mesa, procederé a leer las instrucciones.

Se trata de un cuestionario de preferencias, esto quiere decir, que no vamos a evaluar ningún aspecto de conocimiento.

Si alguno de vosotros tiene alguna duda, levantáis la mano y planteáis la pregunta.

¡Muchas gracias a todos por vuestra colaboración!”.

Tras repartir los cuestionarios y una vez preparados, leía en voz alta y vocalizando las instrucciones entregadas a los alumnos que aparecen en el cuestionario, (ver anexo documental 10.1.), donde se explica muy detalladamente en qué consiste el cuestionario y cómo han de señalar cada una de las frases. Los alumnos escuchaban atentos.

Una vez terminado de leer toda la hoja de instrucciones, se pasó a la simulación de cómo había que contestar a cada uno de los apartados, con ayuda de la pizarra. El ejemplo utilizado es el que aparece en las instrucciones.

Se observó en varios cursos el desconocimiento de la palabra “convencionalismos” que aparece en la pregunta 39. Para evitar sesgos a la hora de contestar, se procedió a escribir la definición ofrecida por la Real Academia Española (2001) en la pizarra de la siguiente forma: *“Definición de Convencionalismos: Conjunto de opiniones o procedimientos basados en ideas falsas que, por comodidad o conveniencia social, se tienen como verdaderas”*.

En cuanto al procedimiento y metodología no hubo ningún otro incidente.

Los resultados del cuestionario no son pruebas diagnósticas de anomalías como puedan ser otros tests de personalidad. En las instrucciones para realizar el cuestionario se indica que no existen contestaciones “buenas” ni “malas”, sino simplemente una apreciación de lo que el alumno valora más o menos en su vida.

5.2.2. INSTRUMENTOS

Se han utilizado:

- 8 aulas con pupitres. Los cuestionarios se realizaron durante las tutorías para no interferir en las demás asignaturas.

- Pizarra, para las aclaraciones a la hora de rellenar el cuestionario, ya que tras la oportuna explicación que aparece en las instrucciones del cuestionario, se realizaba la explicación paralelamente. En todos los grupos se procedió a realizar en la pizarra el ejemplo que aparece en las instrucciones.
- Manual SIV, Cuestionario de Valores Interpersonales de L.V. Gordon. 5ª Edición, revisada y ampliada. Publicado por TEA Ediciones, S.A., según acuerdo especial con Science Research Associates, Inc., (Chicago, Illinois, USA). Madrid 1995.
- 200 Copias de la adaptación al español del cuestionario S.I.V., del autor L.V. Gordon con las instrucciones del mismo.

Este cuestionario utiliza un sistema de elección forzosa. Consiste en 30 series de 3 proposiciones o triadas. En cada triada el sujeto debe elegir la proposición que para él es más importante y la que lo es menos.

Dentro de cada tríada están representadas tres diferentes dimensiones del valor. Las tres proposiciones de cada grupo han sido igualadas en cuanto a deseabilidad social mediante una comprobación de índices de preferencia de valores (Gordon, 1953b). De este modo se ha reducido al mínimo la probabilidad de que la elección del individuo esté condicionada por la aceptabilidad de la respuesta, más bien que por la importancia que tenga para él.

Se estima que el método de elección forzosa utilizado en el SIV dificulta más la distorsión voluntaria, en las condiciones habituales de aplicación, que los procedimientos empleados en los cuestionarios tradicionales.

El SIV para ser susceptible de ser aplicado en España sufrió una adaptación dirigida por José A. Forteza y su equipo de colaboradores y posteriormente revisada por Crespo Calabria, Marco Purón y otros (1965). El alumno se encontrará representado por algunas de las características siguientes:

- Estímulo (S): Su denominación original fue *Support*. En la adaptación española se identificó este concepto como *Comprensión o Protección*, pasando a convertirse en Estímulo con posterioridad. Esto no modifica en absoluto el significado del *valor*: Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás, ser tratado con amabilidad y consideración:
- Conformidad (C): En la adaptación española específica *Conformidad Social*. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas, hacer lo que es aceptable e idóneo, ser conformista.
- Reconocimiento (R): Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.
- Independencia (I): Tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.

- Benevolencia (B): En la adaptación española, *Benevolencia social o Filantropía*. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortunados, ser generosos.
- Liderazgo (L): Estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.

5.2.3. VARIABLES Y DISEÑO

En función a la hipótesis de trabajo, “Los adolescentes inmigrantes y españoles coinciden en la vivencia de *los valores* interpersonales con la misma disposición jerárquica siendo la variable género la que marca la diferencia”, se extraen las siguientes variables de análisis, las cuales serán caracterizadas en la siguiente tabla según el tipo y función que cumplen en la presente tesis.

Tabla 4. Tipo y función de las variables de análisis, discriminadas por hipótesis de trabajo.

HIPÓTESIS	VARIABLE	TIPO	FUNCIÓN
General	Nacionalidad	Cualitativa	Independiente
Específica	Género	Cualitativa	Independiente
General y Específica	El orden de importancia con el que los adolescentes sitúen cada uno de los <i>valores</i> estudiados	Cuantitativa	Dependiente

No obstante, para presentar adecuadamente estas variables, las mismas deben definirse tanto desde lo conceptual como desde lo operacional. En el primer caso, se considerarán las siguientes definiciones:

- Variable “Nacionalidad”: como el estado propio de la persona nacida o naturalizada en una nación (Real Academia Española, 2001), en el presente caso, abarcará los estados nativo u oriundo e inmigrante, estos últimos sean naturalizados o no.
- Variable “Género”: en referencia a la distinción de los participantes según sean del sexo femenino o masculino.
- Variable “El orden de importancia con el que los adolescentes sitúen cada uno de los *valores* estudiados”: esto es, un orden de carácter numérico basado en los resultados estadísticos sobre los distintos valores interpersonales investigados, que abarcan Estímulo, Conformidad, Reconocimiento, Independencia, Benevolencia y Liderazgo (Gordon, 1976).

Para la definición operacional de las variables, se presenta la siguiente tabla en la que se explicitan las dimensiones, indicadores y categorías de cada una de ellas.

Tabla 5. Definición operacional de las variables de análisis.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	CATEGORÍAS
Nacionalidad	Descriptiva	Indicación del alumno	Español Inmigrante: Marruecos Resto de Europa: (Alemania, Rumanía Portugal) Sudamérica: (Guatemala, Argentina, Chile, Colombia, Brasil, Rep. Dominicana)
	Analítica comparativa		
Género	Descriptiva	Indicación del alumno	Femenino Masculino
	Analítica comparativa		
El orden de importancia con el que los adolescentes sitúan cada uno de los <i>valores</i> estudiados	Descriptiva	Escala del SIV: Estímulo (S) Conformidad (C) Reconocimiento (R) Independencia (I) Benevolencia (B) Liderazgo (L)	No posee categorías, sino que se hace referencia a los resultados cuantitativos de las diferentes escalas y su análisis estadístico
	Analítica comparativa individual y comparativa (por grupos y por género)		
	Interpretativa/inferencial		

En cuanto al diseño de investigación, el mismo se caracterizará desde dos perspectivas diferentes pero conceptualmente complementarias: la epistemológica y la metodológica en sí. Respecto de la primera perspectiva, la presente investigación se sustenta epistemológicamente desde las lógicas o modos suposicionales deductivo, de verificación, explicación y objetividad, considerando indispensable caracterizar cada una de estas instancias a fin de entender la base metodológica al estudio.

De esta manera, en tanto lo deductivo, el estudio comienza con un sistema teórico, desarrolla definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría a través de un proceso de abstracción decreciente y los aplica empíricamente a algún conjunto de datos: se pretenden encontrar datos que corroboren ciertos aspectos estipulados (Sirvent, 1998). En este punto debemos aclarar que si bien nuestro estudio remite en un principio el establecimiento de cierto diagnóstico comparativo sobre la jerarquización de valores interpersonales entre adolescentes escolarizados españoles e inmigrantes en el contexto témporo-espacial ya descrito, ello puede conllevar interpretaciones que tienden a lo descriptivo.

En cuanto a la lógica de verificación, las categorías y proposiciones teóricas estipuladas previamente al desarrollo del trabajo de campo se pretenden verificar a partir de los datos o resultados hallados: se busca corroborar la validez de las hipótesis de trabajo planteadas.

Lo explicativo también versa sobre lo verificativo, pero debe hacerse especial hincapié en que la investigación no es de carácter explicativo, pero sí el abordaje de los datos implicados: no se realiza comprensión alguna de la

información, sino que se recoge, sistematiza y analiza cuantitativa y comparativamente, a partir de ciertas categorías codificadas, así generando datos científicos originales (Sirvent, 2003).

Finalmente, desde la perspectiva metodológica en sí, el diseño de la investigación puede caracterizarse según (Hernández Sampieri, 2004):

- No experimental: ya que no existe una manipulación intencionada de variables, las cuales han de ponerse a prueba mediante un experimento, sino que se obra en función a una realidad preexistente, a partir de la cual se pretende establecer ciertas comparaciones. En otras palabras, para hacer el análisis no se realiza un experimento en sí, sino que se recogen datos científicos desde la resolución de cuestionarios por parte de la muestra, para posteriormente analizarlos apropiadamente.
- Transeccional: ya que la evaluación llevada a cabo a través del instrumento de recogida de datos se corresponde con un momento único sobre todos los elementos muestrales.
- Interpretativo-humanístico: ya que si bien se parte de la sistematización de datos codificados, los mismos refieren a las percepciones de un grupo social humano específico, adolescentes escolarizados del E.S.O., españoles e inmigrantes.

Socio-crítico: ya que se destina a establecer cierto diagnóstico respecto de las diferencias sobre la jerarquización de valores interpersonales entre adolescentes escolarizados inmigrantes y españoles, en función al factor género.

5.2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En cuanto a los estadísticos descriptivos se presentan las tablas con los datos para cada uno de los valores interpersonales utilizando para ello la *media* que nos ofrecerá información relevante para determinar el orden que los sujetos han utilizado a la hora de elegir sus respuestas. Y posteriormente poder compararlos con los demás datos. Se ha utilizado *un 95% en el intervalo de confianza para la media detallando el límite inferior y límite superior* en cada uno de los valores interpersonales resultados. Se presenta la *media recortada el 5%*, con el fin de eliminar la posibilidad de que la aparición de valores “anormales”, es decir, minoritarios y muy diferentes a los habituales en la variable, afecte al cálculo de la media aritmética. Otro de los datos ofrecidos es la *Mediana*, y para conocer la desviación que representan los datos en su distribución respecto de la media aritmética de dicha distribución hemos incluido *la desviación estándar*. Por último aparecen definidos *los valores mínimos y máximos, y el rango* de los resultados obtenidos en cada uno de los valores interpersonales.

Por tanto, la recogida de los datos, su tabulación y sistematización, se procedió al análisis de los mismos de acuerdo a las siguientes puntualizaciones:

- Descripción de la distribución porcentual de los participantes del trabajo de campo en tanto su origen (variable nacionalidad), sexo (variable género) y la combinación de ambos aspectos.
- Estadísticos descriptivos de cada indicador de la variable dependiente (escalas del cuestionario SIV) respecto de ambos grupos (españoles e inmigrantes): media, intervalo de confianza de la media al 95%, media ponderada al 5%, mediana, desviación estándar, mínimo y máximo, y rango.
- Nuestro interés principal se basa en la ordenación que realizan los adolescentes de los valores interpersonales propuestos, por ello nos es de especial relevancia conocer las medias aritméticas. Por ello, la importancia de presentar las tablas ordenadas según las puntuaciones medias obtenidas.
- Estadísticos descriptivos de cada indicador de la variable dependiente respecto de cada instancia de análisis (ver puntualizaciones siguientes): media, desviación estándar y error estándar de la media.
- Para comprobar la significación de la diferencia de medias entre las dos muestras independientes, el grupo de los españoles y el grupo de los inmigrantes se ha utilizado el procedimiento de la prueba t de Student para muestras independientes. Antes de presentar los datos de la prueba t, primeramente se muestran los datos estadísticos descriptivos según grupo para todos los valores interpersonales de españoles e inmigrantes, seguidos de los resultados de la prueba t

de Student y por último una comparación de medias entre los dos grupos.

Esta misma estructura se sigue para presentar los datos según género, Hombre o Mujer, es decir, antes de mostrar los datos de la *t* de Student, se presentan los datos descriptivos según género para todos los valores interpersonales, seguido de los datos obtenidos al aplicar la prueba *t*, para finalizar con una comparativa de medias entre los dos géneros.

Dado que nuestra hipótesis hace una diferenciación en cuanto al género, hemos aplicado el mismo procedimiento de la prueba *t* de Student para muestras independientes dentro de cada grupo, es decir, se presenta la misma estructura propuesta para el grupo de inmigrantes y para el grupo de españoles.

Por tanto las pruebas *t* realizadas son:

- Prueba *t* para muestras independientes entre los grupos de adolescentes escolarizados españoles e inmigrantes.
- Prueba *t* para muestras independientes entre los grupos dados a partir de la variable género, respecto del total de la muestra.

- Prueba t para muestras independientes para el grupo de adolescentes escolarizados españoles respecto a la variable género.
- Prueba t para muestras independientes para el grupo de adolescentes escolarizados inmigrantes respecto a la variable género.

Tras la comparativa entre las distintas variables y dados los resultados, surgió una nueva línea de investigación en la que parecía relevante comparar los datos obtenidos con los resultados presentados por el equipo del Prof. Forteza en la adaptación española realizada del test de Gordon.

Para este trabajo de adaptación del cuestionario se utilizó una muestra de adolescentes de N=1,504 en el caso de los Hombres. Para el grupo de Mujeres fue N= 1,599. (TEA., 1995).

Los resultados se muestran comparando nuestra muestra con la de la adaptación española para el grupo de Mujeres y el grupo de Hombres.

Para concluir se procedió a realizar los estadísticos descriptivos, media y desviación típica, esta vez, por subgrupos de origen, distribuyendo los grupos tal y como se ha presentado en la columna de categorías de la Tabla 5, Latino América, resto de Europa, Marruecos y España. Obteniendo el orden jerárquico de los valores interpersonales para cada uno de los grupos definidos.

El análisis de los datos se realizó mediante el programa SPSS versión 15.0 para Windows, utilizando el programa Excel del Paquete Microsoft Office para las representaciones gráficas sobre las medias.

5.3. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo no cuenta con un instrumento de recogida de datos de carácter original, es decir, formulado para los propósitos específicos de la tesis, ya que la información es recolectada a partir de la administración del Cuestionario de Valores Interpersonales de L.V. Gordon (SIV). En este sentido, la validez y fiabilidad de la investigación en tanto los datos recolectados queda relegada a la validez y fiabilidad del tal instrumento (Gordon, 1976; Rivas, 2004), el cual posee un amplio reconocimiento en el ámbito académico psicológico y psicopedagógico.

Carlos Echevarría realizó un laborioso estudio en el que demostraba la consistencia interna del cuestionario SIV en una muestra de 13.321 sujetos, estudiantes universitarios. Estos datos figuran en la siguiente tabla (Echevarría y otros, 1969):

Tabla 6. Consistencia interna del cuestionario SIV

ESCALAS	KUDER-RICHARDSON FÓRMULA 20	GULLIKSEN	GULLIKSEN (ABREVIADO)	DOS MITADES	DOS MITADES CORREGIDOS POR SPEARMAN-BROWN
S	0,78	0,91	0,92	0,61	0,76
C	0,72	0,84	0,83	0,63	0,77
R	0,73	0,90	0,92	0,60	0,75
I	0,85	0,92	0,91	0,65	0,79
B	0,79	0,89	0,87	0,67	0,80
L	0,85	0,93	0,92	0,72	0,83

Una forma de medir los valores individuales consiste en determinar lo que una persona considera importante (Gordon, 1975).

Para la elaboración del SIV se partió de las siguientes consideraciones, (TEA., 1995):

Primera: Se pensó como una medida de valores que implicasen relaciones interpersonales.

Segunda: El campo de interés se centraba en la gente con conductas normales.

Tercera: Habría que incluir dimensiones en las que pudiera esperarse un grado de variabilidad en diversos subgrupos de población. Por ello, se incluyeron distintos tipos de muestras de población.

Cuarta: Se tendría en cuenta los trabajos de otros investigadores.

Quinta: La precisión en la descripción y en la medida debía ser primordial por ello, las dimensiones habrían de ser independientes entre sí. Por ello se empleó el análisis factorial para establecer un conjunto de dimensiones ortogonales e identificar los elementos relacionados con cada una de las dimensiones. En las sucesivas revisiones, se exige un alto grado de correlación con una sola de las dimensiones.

Sexta: Ya que los valores interpersonales debían ser estimados y considerados socialmente aceptables, el objeto de medida habría de ser la relativa importancia atribuida por el sujeto a cada uno de ellos. Se utilizaría el método de elección forzosa.

Partiendo de la revisión de la literatura se encontraron relevantes las necesidades manifiestas de Murray (1938), los factores aislados en los análisis de Guilford, Christensen, Bon & Sutton (1954) y en los de Guilford, Christensen, Frick & Merrifield (1957): el esquema de valores ideado por White (1951) y las dimensiones de "valor-trabajo" de Mooney (1941).

Todo este exigente proceso ha contribuido a su alta aplicabilidad. La utilización del SIV ha resultado adecuada en Colegios, Universidades, centros industriales y en otras muestras de adolescentes y adultos. Su vigencia en otras culturas ha sido puesta de manifiesto de forma operativa por las ver-

siones, a más de dos docenas de idiomas, que se ha revelado útiles en los respectivos países (TEA., 1995).

En cuanto al proceso seguido en la adaptación española, dada la estructura del cuestionario y fundamentalmente el hecho de que las variables que pretende medir habían sido definidas mediante análisis factoriales, constituyó una preocupación primordial para los adaptadores el mantener la significación de estos factores en la versión española de la prueba. Esta idea condicionó, en parte, la orientación de los trabajos experimentales que trataron, sobre todo, de conseguir un instrumento que pusiera realmente de relieve las seis escalas de valores que en los estudios originales habían sido identificadas. Esto parecía más importante que el mantenimiento de una fidelidad literal al texto de partida y podría ser compatible con unos resultados bastante diferentes de los obtenidos en la tipificación americana, ya que por tratarse de valores altamente influidos por las condiciones socio-culturales podría esperarse- y de hecho, así ha ocurrido en parte- que el grado y la distribución de estos valores, así como las correlaciones entre los mismos, difieran notablemente en ambos ambientes.

Han hecho falta cuatro versiones antes de llegar a la redacción definitiva. Se partió de dos traducciones paralelas realizadas por distintos equipos, que fueron probadas relacionando sus resultados, para optar por una de ellas en virtud de su mejor comprensión por parte de los sujetos y de la mayor precisión con que, desde el punto de vista semántico, cada uno de sus elementos contribuía a definir la variable en que puntuaba.

Dos nuevas versiones fueron ensayadas, modificando la redacción de algunos elementos, puesto que en las muestras analizadas se reflejaban aún ciertas deficiencias con respecto a los criterios establecidos por el autor y que han sido citados anteriormente (Crespo Calabria y otros, 1965).

Los resultados aseguran que el cuestionario, tal como actualmente se presenta, constituye un instrumento de medida que responde a la significación y a los principios del elaborado por Gordon (Gordon, 1976), para la población americana : las puntuaciones de todas las escalas se distribuyen con normalidad y los valores estadísticos permiten asegurar su utilidad en las diversas áreas de aplicación e investigación para las que inicialmente fue diseñado.

Por otro lado, la fiabilidad y validez de los procedimientos de análisis llevados a cabo sobre la información en sí, se relacionan con la adecuabilidad y eficiencia de la aplicación de las herramientas estadísticas implementadas, instancias que se consideran solventadas mediante la utilización del software SPSS versión 15.0 para Windows y los conocimientos teóricos sobre el tratamiento estadístico de los datos (Guisande González, 2006).

5.4. LIMITACIONES Y ALCANCE

Para la realización del presente estudio se parte del reconocimiento de las siguientes limitaciones *a priori* y *a posteriori* que contextualizarán los resultados, conclusiones y alcance de la tesis:

- Procedimiento de muestreo ajustado a los aspectos contextuales (témpero-espaciales) del estudio, ya que podría considerarse una población más amplia y, derivado de ello, una muestra probabilística y estratificada de mayor tamaño. Esto afecta la representatividad y validez de los datos, limitando las inferencias que pueden obtenerse, que responden a una naturaleza necesariamente idiográfica.
- Limitaciones y alcance dadas desde lo consustancial al instrumento estandarizado SIV, Cuestionario de Valores Interpersonales de L.V. Gordon. Aún así cabe señalar que el SIV utiliza un sistema de elección forzosa que consiste en treinta series de tres proposiciones o tríadas. Estas tres proposiciones de cada grupo han sido igualadas en cuanto a deseabilidad social mediante una comprobación de índices de preferencias de valores. De este modo se ha reducido al mínimo la probabilidad de que la elección del individuo esté condicionada por la aceptabilidad de la respuesta, más bien que por la importancia que tenga para él. Se estima que el método de elección forzosa utilizado en el SIV dificulta más la distorsión voluntaria, que los procedimientos empleados en los cuestionarios tradicionales (TEA., 1995).
- El SIV fue construido con la ayuda del análisis factorial, y el autor afirma que “las escalas pueden ser consideradas como categorías fiables y muy definidas desde el punto de vista factorial, replicado con diferentes muestras (Gordon, 1976)
- Cuando las seis escalas del SIV se analizan factorialmente junto a otras medidas de valores, personalidad y aptitudes, se agrupan de

un modo que arroja nueva luz sobre el significado y utilidad práctica de los constructos medidos (TEA., 1995).

- Los modos de análisis de los resultados utilizados son herramientas consideradas como adecuadas para nuestros fines, no habiendo parámetros rígidos establecidos para la interpretación de los resultados del anterior instrumento.
- A la hora de presentar los datos por subgrupos de origen, hay que tener en cuenta que los subgrupos se convierten en muestras poco representativas. Por ello es necesario a la hora de obtener los resultados, hacer una interpretación con cautela.
- Es conveniente que el usuario de un instrumento de medida como el SIV conozca las características o composición de la muestra o muestras empleadas para la elaboración de los baremos. En el caso de la edición utilizada para este trabajo, edición 5ª, el Manual ha incorporado tres grupos normativos (dos de adolescentes y uno de adultos) a los cinco existentes de la edición anterior. Lo que nos facilita la comparativa entre nuestra muestra y la nueva incorporación.

5.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Los aspectos éticos principales que fueron satisfechos previamente a la realización de este estudio, con respecto al centro de educación, fue aprobado

y dada la conformidad por parte del profesorado a cargo de cada grupo de alumnos sobre el cual era responsable, además de la conformidad del director del centro y la jefa de estudios. Las autorizaciones para la aplicación del cuestionario tuvieron lugar mediante un consentimiento informado de carácter verbal. Se procedió a informar los padres y tutores de los alumnos que constituían la muestra, autorizando la aplicación del cuestionario, a la totalidad de la muestra escogida, excepto en dos casos, por motivos desconocidos.

6

RESULTADOS

6. RESULTADOS

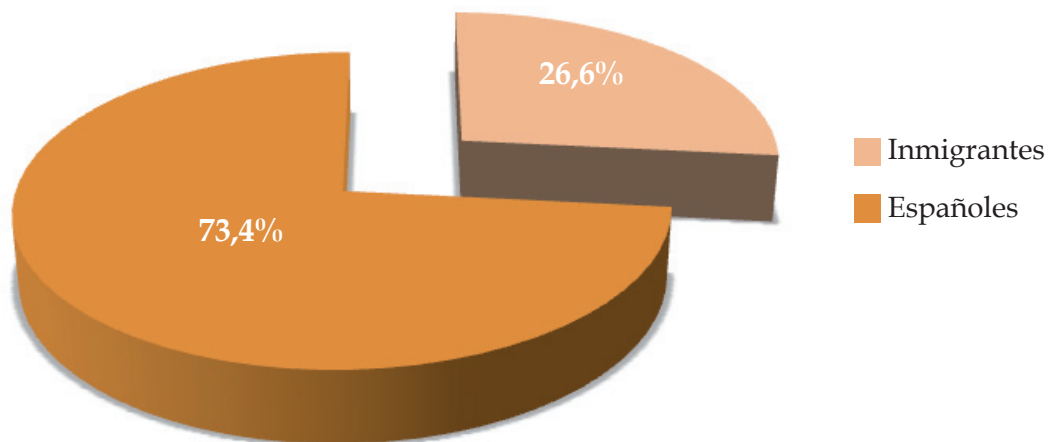
Los datos han sido analizados por grupo, por origen y por género.

6.1. DATOS GENERALES SOBRE EL ORIGEN Y EL GÉNERO

Los datos sobre la distribución del total de los participantes por grupos español e inmigrante se muestra a continuación (Tabla 7), junto con su representación gráfica (Gráfico 1), siendo el 73,4 % el porcentaje que corresponde al grupo de los adolescentes españoles y el 26,6% el porcentaje que corresponde al grupo de los adolescentes inmigrantes. En la columna *Frecuencia* se presentan el número de alumnos para cada grupo según su origen, siendo el número de españoles 146 y el número de inmigrantes 53, lo que representa una muestra total de 199 alumnos.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de participantes según el origen.

ORIGEN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
ESPAÑOL	146	73,4	73,4	73,4
INMIGRANTE	53	26,6	26,6	100,0
Total	199	100,0	100,0	

Gráfico 1. Distribución porcentual de participantes según el origen.

Las frecuencias y porcentajes del total de alumnos según el género, (Tabla 8), se muestran junto con la representación gráfica (Gráfico 2), donde M corresponde al grupo de las mujeres con un porcentaje de 51,3%, y H corresponde al grupo de las mujeres con un porcentaje de 51,3%, y H corres-

ponde al grupo de los hombres con un porcentaje de 48.7%. La columna de *Frecuencia* representa el número de alumnos según el género, siendo 102 el número total de alumnas y 97 el número de alumnos que han participado.

Gráfico 2. Distribución porcentual de participantes según el género.

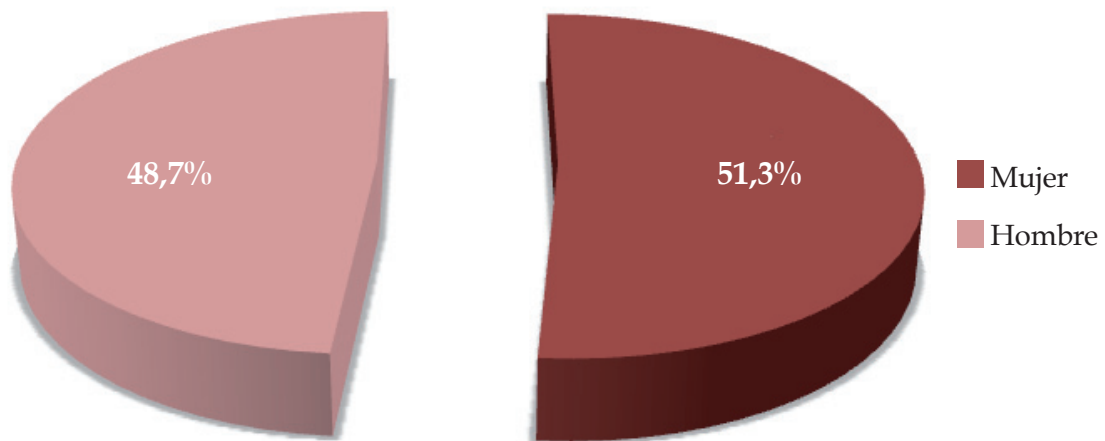
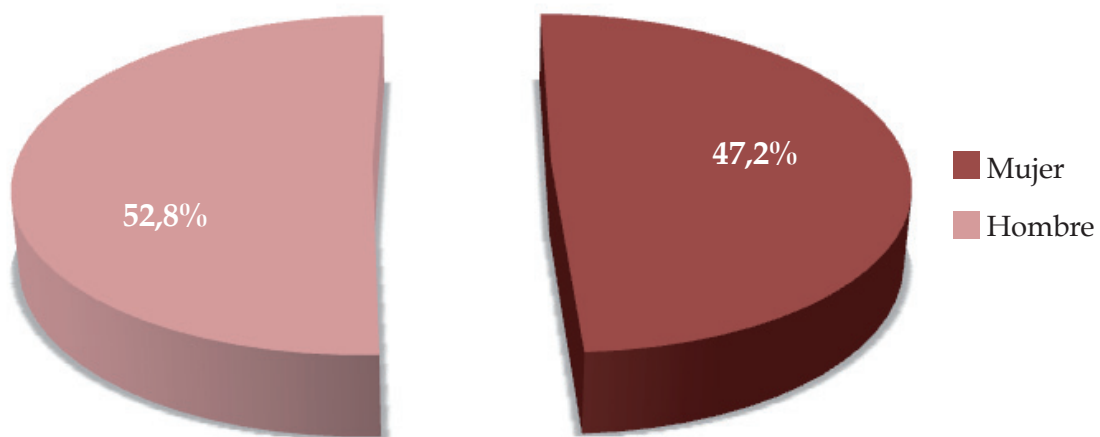


Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de participantes según el género.

GÉNERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
M	102	51,3	51,3	51,3
H	97	48,7	48,7	100,0
Total	199	100,0	100,0	

Los datos sobre la distribución de los alumnos inmigrantes según el género, se muestra en el siguiente gráfico (Gráfico 3). El 52,8% lo componen el grupo de los hombres y el 47,2% está representado por el grupo de mujeres.

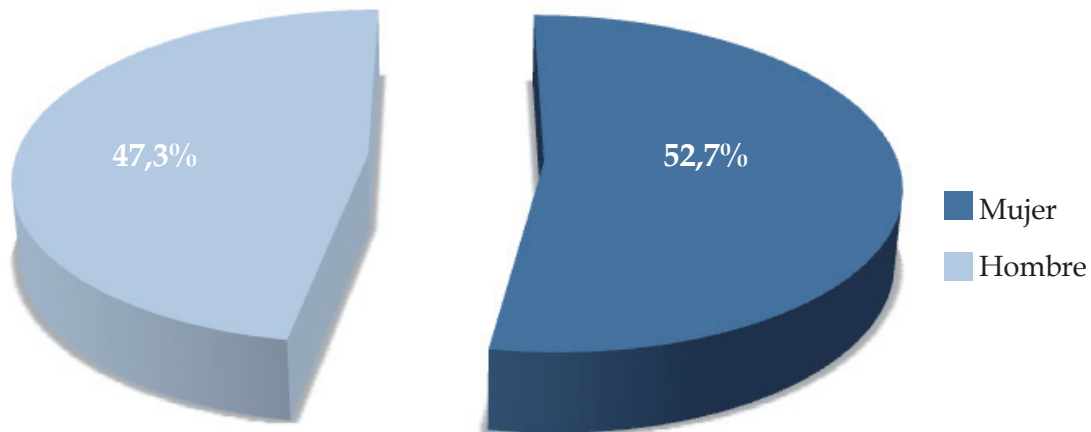
Gráfico 3. Distribución porcentual de participantes inmigrantes según el género.



La distribución de los alumnos españoles según el género, se muestra en el siguiente gráfico (Gráfico 4), donde el 47,3% está representado por los hombres, y el 52,7% lo representan las mujeres.

La distribución de participantes españoles según el género Hombre y Mujer está representado a continuación con un 47,3% de alumnos y un 52,7% de alumnas (Gráfico 4).

Gráfico 4. Distribución porcentual de participantes españoles según el género.



6.2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA AMBOS GRUPOS (INMIGRANTES Y ESPAÑOLES)

Con respecto a los datos estadísticos descriptivos para ambos grupos de inmigrantes y españoles, se muestran para cada uno de los valores interpersonales, la media \pm la desviación estándar (Tabla 9).

Tabla 9. Estadísticos descriptivos para todos los valores interpersonales en ambos grupos.

VALORES	Media \pm DS
ESTÍMULO	16,60 \pm 4,33
CONFORMIDAD	15,83 \pm 5,34
RECONOCIMIENTO	11,54 \pm 4,49
INDEPENDENCIA	15,80 \pm 5,74
BENEVOLENCIA	18,68 \pm 5,94
LIDERAZGO	9,85 \pm 4,34

Acrónimos: DS, desviación estándar.

A partir de los datos sobre las medias obtenidas para ambos grupos, podemos comprobar que, el orden jerárquico que conceden ambos grupos a los valores interpersonales es el siguiente: en primer lugar *Benevolencia*, seguido de *Estímulo*, *Conformidad*, *Independencia*, *Reconocimiento* y en último lugar, *Liderazgo* (Tabla 10).

Tabla 10. Comparación de medias entre los grupos inmigrantes y españoles para todos los valores interpersonales.

Valores interpersonales	B	S	C	I	R	L
Puntuación media	18,68	16,60	15,83	15,80	11,54	9,85

Acrónimos: S= Estímulo, C= Conformidad, R= Reconocimiento, I= Independencia, B= Benevolencia y L= Liderazgo.

Nota: el valor mayor está marcado en negrita, y el valor menor ha sido marcado con cursiva.

6.3. PRUEBAS T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

6.3.1. SEGÚN GRUPO DE ORIGEN

Teniendo en cuenta las medias obtenidas para cada grupo, españoles e inmigrantes, a continuación se expone el orden jerárquico que presenta cada uno de los grupos, donde cuatro de los seis valores ocupan exactamente el mismo lugar jerárquico en la asignación de importancia. Siendo únicamente dos, los valores de *Independencia* y *Conformidad*, que se encuentran en los lugares tercero y cuarto, aquellos que muestran una diferencia (Tabla 11).

Tabla 11. Comparación de medias entre los grupos inmigrantes y españoles para todos los valores interpersonales.

ORDEN	ORIGEN			
	ESPAÑÓLES		INMIGRANTES	
1 ^{er} lugar	18,53	B	19,11	B
2 ^o lugar	16,77	S	16,11	S
3^{er} lugar	16,11	I	16,08	C
4^o lugar	15,74	C	14,96	I
5 ^o lugar	11,31	R	12,19	R
6 ^o lugar	10,00	L	9,45	L

Acrónimos: S= Estímulo, C= Conformidad, R= Reconocimiento, I= Independencia, B= Benevolencia y L= Liderazgo.

Nota: para esta muestra están señalados en negrita los valores que muestran diferencia en el orden (C e I).

6.3.2. SEGÚN GÉNERO

Con respecto a la prueba t de Student para muestras independientes teniendo en cuenta el género Hombre y Mujer, los datos nos muestran un resultado estadísticamente significativo en dos de los valores interpersonales estudiados: el valor interpersonal *Benevolencia* con un resultado $P= ,039$ y el valor interpersonal *Liderazgo* con un resultado $P= ,000$. Siendo estos

resultados menores del margen de error propuesto 5%, es decir, menores de $P = ,05$ (Tabla 12).

Tabla 12. Resultados de la prueba T según género para todos los valores interpersonales.

VALOR	VARÓN. N= 97. (media \pm DS)	MUJER. N= 102. (media \pm DS)	P
S	16,38 \pm 4,81	16,80 \pm 3,84	0,496
C	15,31 \pm 5,55	16,32 \pm 5,11	0,181
R	12,10 \pm 4,51	11,01 \pm 4,43	0,086
I	15,84 \pm 6,12	15,77 \pm 5,40	0,941
B	17,79 \pm 6,16	19,53 \pm 5,63	0,039
L	10,99 \pm 4,14	8,765 \pm 4,26	0,000

Nota: $P < 0,05$; 95% intervalo de confianza.

Acrónimos: N= población, DS= desviación estándar, S= Estímulo, C= Conformidad, R= Reconocimiento, I= Independencia, B= Benevolencia y L= Liderazgo.

Los valores estadísticamente significativos se muestran marcados en color y negrita.

Una vez obtenidas las medias del total de la muestras y detallar las medias en cuanto al origen de los alumnos, pasamos a comprobar el orden jerárquico que presenta cada uno de los grupos por género Hombre y Mujer, donde cuatro de los seis valores ocupan exactamente el mismo lugar jerárquico en la asignación de importancia, tanto en el grupo de los Hombres como

en el de las Mujeres. Siendo únicamente dos, los valores de *Independencia* y *Conformidad*, aquellos que muestran una diferencia. El orden de las medias obtenido entre los dos grupos Mujeres y Hombres, es el mismo entre inmigrantes y españoles, tal y como acabamos de mostrar (Tabla 12), y los dos valores que presentan diferencia también corresponden a *Independencia* y *Conformidad*, tanto en los grupos Inmigrantes y Españoles como en los de Hombre y Mujer (Tabla 13).

Tabla 13. Comparación de medias entre géneros Hombre y Mujer, para todos los valores interpersonales.

ORDEN	GÉNERO			
	MUJERES		HOMBRES	
1 ^{er} lugar	19,52	B	17,26	B
2 ^o lugar	16,8	S	15,89	S
3^{er} lugar	16,32	C	15,36	I
4^o lugar	15,77	I	14,85	C
5 ^o lugar	11,00	R	11,74	R
6 ^o lugar	8,76	L	10,67	L

Acrónimos: S= Estímulo, C= Conformidad, R= Reconocimiento, I= Independencia, B= Benevolencia y L= Liderazgo.

Nota: para esta muestra están señalados en negrita los valores que muestran diferencia en el orden (C e I).

6.3.2.1 Según género en el grupo de españoles

A continuación, se muestran los datos tras realizar la prueba t de Student sobre la puntuación obtenida por los españoles según el género, Hombre o Mujer, donde el valor interpersonal *Liderazgo* presenta un nivel de significación de $P = ,001$; el único valor inferior a $P = ,05$.

Un dato relevante también a tener en cuenta, es el resultado obtenido en el valor Estímulo, con un resultado de $P = ,063$. Aunque este dato no lo consideramos estadísticamente significativo, sí debemos tenerlo en cuenta, puesto que se trata de un dato muy próximo al margen de error que hemos propuesto, $P = ,05$ (Tabla 14).

Tabla 14. Resultados de la prueba T según género, Hombre y Mujer, en el grupo de españoles para todos los valores interpersonales.

VALOR	VARÓN. N= 69. (media \pm DS)	MUJER. N= 77. (media \pm DS)	P
S	16,06 \pm 4,82	17,42 \pm 3,79	0,063
C	15,20 \pm 5,77	16,22 \pm 5,20	0,264
R	11,94 \pm 4,30	10,74 \pm 4,57	0,105
I	16,16 \pm 6,20	16,06 \pm 5,43	0,922
B	17,70 \pm 6,30	19,27 \pm 5,55	0,110
L	11,26 \pm 4,29	8,87 \pm 4,46	0,001

Nota: $P < 0,05$; 95 % intervalo de confianza.

Acrónimos: N= población, DS= desviación estándar, S= Estímulo, C= Conformidad, R= Reconocimiento, I= Independencia, B= Benevolencia y L= Liderazgo.

El valor estadísticamente significativo se muestra marcado en color y negrita.

Partiendo de las medias obtenidas para cada uno de los valores interpersonales de los grupos Hombres y Mujeres del total de la muestra de adolescentes españoles, se muestra el orden jerárquico obtenido para cada uno de los grupos, donde tres de los seis valores *Benevolencia* en primer lugar, *Reconocimiento* y *Liderazgo* en el quinto y sexto respectivamente, ocupan exactamente el mismo lugar jerárquico en la asignación de importancia para estos dos grupos Hombres y Mujeres. Siendo los valores de *Estímulo*, *Independencia* y *Confirmidad*, aquellos que muestran una diferencia, ocupando distintos lugares.

En la columna *Ambos*, se han incluido los resultados ordenados jerárquicamente de los dos grupos, *Hombres y Mujeres* (Tabla 15). Y a continuación la representación de la Tabla 15 donde se han colocado los valores según el orden de prioridad entre hombres y mujeres.

Tabla 15. Comparación de medias entre géneros Hombres y Mujeres, del grupo de españoles para todos los valores interpersonales.

ORDEN	GENERO					
	AMBOS		MUJERES		HOMBRES	
1 ^{er} lugar	18,53	B	19,27	B	17,70	B
2 ^o lugar	16,77	S	17,42	S	16,60	I
3 ^{er} lugar	16,11	I	16,22	C	16,06	S
4 ^o lugar	15,74	C	16,06	I	15,20	C
5 ^o lugar	11,31	R	10,74	R	11,94	R
6 ^o lugar	10,00	L	8,87	L	11,26	L

Acrónimos: S= Estímulo, C= Conformidad, R= Reconocimiento, I= Independencia, B= Benevolencia y L= Liderazgo.

Nota: se han marcado en negrita los valores que no coinciden en el orden elegido.

6.3.2.2. Según género en el grupo de inmigrantes

En la siguiente tabla, hay un dato relevante a tener en cuenta, el *Estímulo*, cuyo valor de significación ha sido ,055. No podemos afirmar que estadísticamente sea significativo, puesto que el valor P es mayor de ,05; pero no

debemos pasar por alto este resultado ya que está muy próximo al margen de error que hemos marcado (Tabla 16).

Tabla 16. Resultados de la prueba T según género en el grupo de inmigrantes para todos los valores interpersonales.

VALOR	VARÓN. N= 69. (media \pm DS)	MUJER. N= 77. (media \pm DS)	P
S	17,17 \pm 4,78	14,92 \pm 3,40	0,055
C	15,57 \pm 5,07	16,64 \pm 4,91	0,440
R	12,50 \pm 5,05	11,84 \pm 3,94	0,601
I	15,03 \pm 5,94	14,88 \pm 5,32	0,921
B	18,03 \pm 5,90	20,32 \pm 5,91	0,166
L	10,35 \pm 3,75	8,44 \pm 3,68	0,072

Nota: $P < 0,05$; 95 % intervalo de confianza.

Acrónimos: N= población, DS= desviación estándar, S= Estímulo, C= Conformidad, R= Reconocimiento, I= Independencia, B= Benevolencia y L= Liderazgo.

El valor estadísticamente significativo se muestra marcado en color y negrita.

A continuación, se muestra los resultados obtenidos al calcular las medias para cada uno de los grupos Hombres y Mujeres del total de la muestra de adolescentes inmigrantes. En esta tabla podemos comprobar el orden jerárquico que presenta cada uno de los grupos, donde cuatro de los seis valores, *Benevolencia*, *Independencia Reconocimiento* y *Liderazgo* ocupan exactamente el mismo lugar jerárquico en la asignación de importancia. Siendo solamente dos, los valores de *Estímulo*, y *Conformidad*, aquellos que muestran una diferencia.

En la columna *Ambos*, se han incluido los resultados ordenados jerárquicamente de los dos grupos, *Hombres y Mujeres* (Tabla 17).

Tabla 17. Comparación de medias entre géneros Hombre y Mujer, del grupo de inmigrantes para todos los valores interpersonales.

ORDEN	GÉNERO					
	AMBOS		MUJERES		HOMBRES	
1 ^{er} lugar	19,11	B	20,32	B	18,03	B
2 ^o lugar	16,11	S	16,64	C	17,17	S
3 ^{er} lugar	16,08	C	14,92	S	15,57	C
4 ^o lugar	14,96	I	14,88	I	15,03	I
5 ^o lugar	12,19	R	11,84	R	12,50	R
6 ^o lugar	9,45	L	8,44	L	10,35	L

Acrónimos: S= Estímulo, C= Conformidad, R= Reconocimiento, I= Independencia, B= Benevolencia y L= Liderazgo.

Nota: se han marcado en negrita los valores que no coinciden en el orden elegido.

6.4. COMPARATIVAS CON LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA. 5ª EDICIÓN

En la siguiente Tabla 18, se muestra una comparativa de las medias obtenidas en nuestro trabajo y las medias que se exponen en el manual del cuestionario, correspondientes a las muestras tipificadas como: Adolescentes varones que van a iniciar estudios universitarios, y Adolescentes mujeres que van a iniciar estudios universitario. Estas muestras son las que se han empleado para la elaboración de los baremos del cuestionario SIV (TEA., 1995).

Se han señalado en otro color los valores en los que se observa diferencia de lugar. En el caso de las Mujeres, *Estímulo* y *Conformidad* son los que presentan esa diferencia, y en el caso de los Hombres, es únicamente el valor de *Estímulo*, el que coincide en nuestra muestra y la adaptación del cuestionario.

Mostramos a continuación de la Tabla 18 la representación gráfica de los resultados según el grupo de mujeres y hombres (Gráfico 10 y 11 respectivamente), de la comparación entre los resultados de nuestra muestra y la adaptación que nos muestra la versión 5 del manual de SIV.

Tabla 18. Comparación de los resultados por género respecto de la adaptación española del cuestionario SIV. (rev. 5)

RESULTADOS POR GENERO							
MUJERES				HOMBRES			
Nuestra muestra		Adaptación española		Nuestra muestra		Adaptación española	
19,52	B	20,53	B	17,26	B	18,74	B
16,80	S	16,73	C	15,89	S	16,54	I
16,32	C	16,39	S	15,36	I	16,05	C
15,77	I	15,82	I	14,85	C	15,75	S
11,00	R	9,47	R	11,74	R	11,22	L
8,76	L	9,20	L	10,67	L	9,12	R

Acrónimos: S= Estímulo, C= Conformidad, R= Reconocimiento, I= Independencia, B= Benevolencia y L= Liderazgo.

6.5. COMPARACIÓN DE MEDIAS SEGÚN ORIGEN (Latino América, resto Europa, Marruecos, España)

En lo referente al orden jerárquico de cada uno de los subgrupos Latino América, resto de Europa, Marruecos y España, los datos obtenidos revelan una clara diferencia en los alumnos de origen marroquí, puesto que el primer lugar no lo ocupa la *Benevolencia* como en los demás grupos, sino el *Estímulo y el Reconocimiento*, valores interpersonales que han obtenido la misma media aritmética de 16,2 con una desviación estándar de 2,754 para el valor de Estímulo y una desviación estándar de 4,031 para el valor de Reconocimiento, (Tabla 19-20). También es de reseñar que el valor *Reconocimiento* fue elegido en el 5º lugar de importancia para los otros tres grupos (Latinoamérica, resto de Europa y España).

El valor interpersonal *Liderazgo* ha sido elegido como el menos importante, en el 6º lugar para los cuatro grupos (Tabla 19). Posteriormente en el gráfico 12, se muestra una representación mediante líneas de cada uno de los valores según los subgrupos expuestos en la Tabla 19.

Tabla 19. Jerarquización de valores según origen por subgrupos

ORDEN	LATINO AMÉRICA		RESTO EUROPA		MARRUECOS		ESPAÑA	
1°	<u>20,20</u>	<u>B</u>	<u>18,42</u>	<u>B</u>	16,25	S y R	<u>18,53</u>	<u>B</u>
2°	16,30	S	16,74	C			16,77	S
3°	16,00	C	15,79	S	15,50	I	16,11	I
4°	14,83	I	15,05	I	14,25	B	15,74	C
5°	<u>12,06</u>	<u>R</u>	<u>11,53</u>	<u>R</u>	13,50	C	<u>11,31</u>	<u>R</u>
6°	<u>8,90</u>	<u>L</u>	<u>9,58</u>	<u>L</u>	<u>12,75</u>	<u>L</u>	<u>10,00</u>	<u>L</u>

Acrónimos: S= Estímulo, C= Conformidad, R= Reconocimiento, I= Independencia, B= Benevolencia y L= Liderazgo.

Nota: se han marcado en negrita los valores que no coinciden en el orden elegido por el resto de los países. Se han subrayado los valores que presentan un mismo orden en 3 o en los 4 grupos.

Los estadísticos descriptivos para el grupo de alumnos de Marruecos, presentados son las puntuaciones máximas y mínimas obtenidas para cada uno de los valores, la Media Aritmética y la Desviación Estándar donde se puede ver que los valores interpersonales Estímulo y Reconocimiento han obtenido las mismas medias aritméticas, con una desviación estándar de

2,754 para el valor de Estímulo y una desviación estándar de 4,031 para el valor de Reconocimiento (Tabla 20).

Tabla 20. Estadísticos descriptivos para el grupo de Marruecos

	N	Media \pm DS
ESTÍMULO	4	16,25 \pm 2,75
CONFORMIDAD	4	13,59 \pm 5,97
RECONOCIMIENTO	4	16,25 \pm 4,03
INDEPENDENCIA	4	15,50 \pm 6,85
BENEVOLENCIA	4	14,25 \pm 7,80
LIDERAZGO	4	12,75 \pm 4,99

Acrónimos: DS= desviación estándar, N= población.

7

DISCUSIÓN

7. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos vamos a continuar con la discusión de la siguiente forma:

La jerarquización que realiza el grupo en **general**, tanto inmigrantes como españoles, es en primer lugar *Benevolencia*, seguido de *Estímulo*, *Conformidad*, *Independencia*, *Reconocimiento* y por último *Liderazgo*. Esto nos indica que en general el adolescente, sitúa como valor más importante, el hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortunados y ser generosos. Y sitúa en el último lugar estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas y estar en un puesto de mando o poder (Tabla 10).

Hay que señalar que tanto el último como el primero de los valores que hemos obtenido como más y menos importante, *Benevolencia* y *Liderazgo*, son los lugares que prevalecen en todos los grupos planteados, ya sea

por origen, por sexo, o por subgrupos presentados (Latino América, Resto Europa, Marruecos y España). A excepción del grupo de marroquíes (Tabla 19), en el que la Benevolencia pasa al cuarto lugar, siendo el estímulo y el Reconocimiento los dos valores que ocupan el mismo lugar, el primero.

Esta excepción habría que contrastarla con muestras más elevadas, puesto que este grupo es excesivamente reducido, por tanto, no podemos asegurar que este resultado sea realmente fiable. ¿Será real, que como valor importante la población marroquí antepone el Reconocimiento y el Estímulo? Es un dato realmente significativo a la hora de enfocar la educación en valores dirigida a una población de adolescentes cuyos principales valores difieren de unos a otros. Puesto que si esto se constatará, habría que incidir más en trabajar los refuerzos positivos, para fortalecer el reconocimiento de aquellos adolescentes con éste tipo de demanda.

La jerarquización que los adolescentes realizan teniendo en cuenta su **origen**, inmigrantes o españoles, es realmente muy parecida (Tabla 11). La *Benevolencia* con una diferencia entre medias de casi 2 puntos con respecto a la segunda elección, Estímulo (Support), y el quinto y sexto lugar ocupado por el *Reconocimiento* y *Liderazgo* respectivamente, son idénticos tanto en el grupo de inmigrantes como en el de españoles.

En cuanto a la diferencia entre las medias de uno y otro solamente difieren en 0,59 puntos en el valor Benevolencia. Y esto mismo ocurre con el Liderazgo, como la última elección de la escala de valores presentada, siendo la diferencia entre medias únicamente de 0,57.

Cabe destacar entre las seis variables actitudinales, la Independencia que presenta una diferencia de más de 1 punto entre los dos grupos. Esto implica que el “Tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, además de ser libre para decidir por sí mismo y ser capaz de actuar según el propio criterio” se antepone en el grupo de españoles a “Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas, haciendo lo que es aceptable e idóneo, en definitiva, ser conformista. En cambio en el grupo de los inmigrantes aparece el ser conformista como preferente ante ser independiente. Eso sí, en cuanto a la diferencia entre medias de la actitud interpersonal conformismo no llega a medio punto, situándose en el 0,34; es decir, aunque la diferencia en la jerarquización de los valores sitúa el Conformismo en el grupo de los inmigrantes por encima de la Independencia, la diferencia es mínima. Por tanto podemos decir que la jerarquización que realizan inmigrantes y españoles, es muy parecida. Además, este dato lo constatamos puesto que no se han encontrado diferencias significativas en ninguno de los valores al realizar el test de la t de Student para estos dos grupos.

Por otro lado, en cuanto al orden de importancia que los adolescentes prestan a los valores propuestos, teniendo en cuenta el **género**, hombre o mujer, sí que aparece una diferencia significativa (Tabla 12), entre hombres y mujeres en los valores Benevolencia y Liderazgo, con un resultado de $P = 0,039$ y $0,000$, respectivamente, curiosamente los valores que éstos colocan en primer y último lugar. Y según los datos, la diferencia significativa se traduce en una mayor puntuación en el valor Benevolencia por parte de las mujeres, con una diferencia de medias de 2,26 puntos. Y una puntuación menor en Liderazgo, por parte de las mujeres ante lo que piensan los hombres con una diferencia de medias de 1,91 puntos (Tabla 13).

Esto se traduce en que las mujeres prestan mayor importancia que los hombres, a hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortunados, ser generosos, y por otro lado son los hombres los que prestan mayor importancia que las mujeres a estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.

En cuanto al orden jerárquico que estos grupos ofrecen, según género, hombre o mujer, es muy parecido al que obtuvimos en el grupo según su origen (inmigrantes o españoles), donde la *Benevolencia* seguida del *Estímulo* se encuentran tanto en un grupo como en otro en primer y segundo lugar, respectivamente. Lo mismo ocurre con el quinto y sexto lugar ocupado por el *Reconocimiento* y *Liderazgo*, respectivamente.

La jerarquización sigue denotando cambios en los valores independencia y conformidad. El grupo femenino antepone como más importante “Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas, haciendo lo que es aceptable e idóneo, en definitiva, ser conformista”. Y curiosamente aunque el “Tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, además de ser libre para decidir por sí mismo y ser capaz de actuar según el propio criterio”, lo han situado por detrás del conformismo, la diferencia entre medias entre el grupo masculino y femenino es únicamente de 0,41.

En el estudio de Herrera Ramírez (2007), en el que valoraba alumnos de 12 a 22 años, también se muestran diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores tales como amistad, bondad, democracia, diálogo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad, justicia, legalidad, paz, prudencia, tolerancia, trabajo y verdad. De los cua-

les uno de ellos, la tolerancia podría ser un valor paralelo a la *Conformidad* que ha presentado una diferencia significativa en nuestra muestra.

Ahora bien, haciendo una distinción según género, hombre o mujer, en cada uno de los subgrupos según origen, español o inmigrante, hemos obtenido lo siguiente:

En el grupo de españoles: Hay una diferencia significativa con respecto al valor del *Liderazgo* (Tabla 14), con un valor $P=0,001$, entre hombres y mujeres, en el que según los datos, tanto el hombre como la mujer sitúan en último lugar, pero es el hombre el que le da más importancia que la mujer, al hecho de estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas y estar en un puesto de mando o poder.

En este test realizado en la muestra de españoles según género, también se encontró un valor $P=0,063$, que no cumple fielmente el margen de error marcado (0,05), pero sí que se acerca a él, y es el valor de Estímulo, un dato a tener en cuenta en el grupo de los españoles, ya que podría significar una diferencia significativa entre hombres y mujeres, en el que son las mujeres las que valoran más que el hombre, ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás, ser tratado con amabilidad y consideración.

En este grupo de españoles, según el género el orden jerárquico en el que sitúan los valores (Tabla 15), sigue siendo muy similar al que hasta ahora hemos expuesto, en cuanto la *Benevolencia* situado en primer lugar y el *Reconocimiento* y el *Liderazgo* como quinto y sexto lugar.

En el grupo de inmigrantes, según el género, hombres o mujeres, hay un dato que hemos considerado importante no pasar por alto (Tabla 16), aún siendo algo superior, también, al margen de error propuesto (0,05). Este dato es el Estímulo, donde al contrario de la muestra de españoles, el hombre es el que obtiene una mayor puntuación en la consideración de importancia. Esto implica que en el caso del grupo de adolescentes inmigrantes, el hombre es el que considera más importante ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás, ser tratado con amabilidad y consideración.

En cuanto a la jerarquización que realizan tanto los hombres como las mujeres, en el grupo de inmigrantes, es muy similar excepto en el segundo y tercer lugar, ocupados por la Conformidad y el Estímulo, todos los demás valores se encuentran en las mismas posiciones (Tabla 17).

Por último, tras comparar los datos con los que se barema la muestra de la **revisión nº 5 del test SIV** (Tabla 18), que incluye datos sobre adolescentes según el género, el paralelismo es casi idéntico en cuanto a la jerarquización que realizan las mujeres en la muestra que nosotros hemos utilizado y la muestra utilizada en el cuestionario. Podemos quizás, atrevernos a afirmar que el orden de los valores en las mujeres adolescentes no ha sufrido grandes cambios, en los últimos 10 años. Aún así, sería de gran ayuda, aunque un proyecto demasiado ambicioso, poder realizar un test-retest, a la misma muestra pasados esos 10 años.

Pero esto no ocurre con la muestra de los hombres, ya que la única variable que ocupa el mismo orden tanto en nuestra muestra, como en la del cuestio-

nario es la Benevolencia, todos los demás valores cambian completamente el orden.

Es curioso como el Reconocimiento en la muestra expuesta para el SIV en 1995, ha pasado del último lugar, a ser sustituida por el Liderazgo en la muestra que hemos utilizado 10 años después. Esto implica que hace 10 años, los adolescentes varones, daban más importancia a estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas y estar en un puesto de mando o poder. En cambio, tras 10 años, los adolescentes, dan más importancia al Reconocimiento frente al Liderazgo que hemos descrito, es decir, es más importante, ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención y conseguir el reconocimiento de los demás, que estar en un puesto de mando o poder.

Una vez revisada la bibliografía hemos encontrado algunos paralelismos y diferencias con otros estudios que abordan los valores interpersonales de los adolescentes en lo referente a su condición de inmigrante y por razones de género.

De acuerdo con Negri (2004), en España como en el resto del mundo, hay una “cohabitación” entre los llamados Primer, Segundo y el Tercer Mundo. Las fronteras del Estado-nación ya no definen a un grupo étnico específico, sino que la configuración de la población es heterogénea, y existe una prevención ante la dominación desde un punto de vista etnocéntrico. Los hijos de inmigrantes, solicitan el reconocimiento de su derecho como miembro de su nueva sociedad, y en algunos aspectos, la sociedad adoptiva rechaza la posibilidad de cohabitación de esas diferencias creativas. En lugar de

hacer valer sus particulares y su identidad étnica, asumen una mentalidad de esclavo (Deleuze, 2002), que se aprecia sobre todo ante la idea de poder (Negri, 2004).

Los factores que parecen poner una persona en riesgo de exclusión social se agrupan en tres grandes categorías: individual, familiar, y del medio ambiente. Cuando esos factores se combinan las consecuencias de exclusión puede ser especialmente de gran alcance. Los estudiantes inmigrantes son especialmente vulnerables a la exclusión social debido al gran trauma emocional que es el dejar atrás su cultura de origen, perdiendo la identidad que tenían dentro de su cultura. Otros factores son la inseguridad laboral a la que se enfrentan sus padres y la marginación de las zonas que la que en ocasiones residen (Masson Laton, 2003).

Esto constituye una completa gama de factores de riesgo de exclusión social que explica por qué uno de sus más importantes valores interpersonales es de ser cada día más visibles y bien considerados socialmente, considerando esta anterior afirmación como el sueño eterno de cualquier marginado social (Phipps y Curtis, 2001).

Los resultados del presente estudio son similares a los del estudio de Marín Sánchez, Infante Rejano, y Trojano Rodríguez (2001), que utilizaron el cuestionario Gordon para determinar la importancia entre los estudiantes universitarios de los valores de liderazgo y de conformidad. De Lucas (2006, 2008) afirmó que el inmigrante sacrifica su libertad y el derecho a tomar sus propias decisiones en aras de la integración en el sistema social de su nuevo país. Los inmigrantes pueden creer que sólo cuando la huella de la comu-

nidad de origen se haya borrado, uno ya puede aspirar a ser un verdadero ciudadano. Por el contrario, adolescentes español le da poca o ninguna importancia a las normas sociales, aunque los estudios de comportamiento de los adolescentes en España se han encontrado que las conductas antisociales son relativamente pocas (entre las más frecuentes el consumo de alcohol por menores de edad, escaparse de casa, no tener en cuenta las normas de tráfico) y afortunadamente no se encuentran con conductas antisociales más grave (Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996).

Después de revisar nuestros resultados, tanto el reconocimiento como la conformidad han dado un giro de 180 grados en nuestro estudio, dado que tanto uno como otro son valores que se sitúan en los últimos lugares. Este cambio podría apuntar al resultado de una adaptación favorable. Nuestra muestra está formada por adolescentes que forman parte de una sociedad que está adaptándose al gran fenómeno de la inmigración, por tanto, al contrario que en otras muestras con inmigrantes que sufren la “no adaptación”, el reconocimiento no supone un valor prioritario. Más bien, la similitud de la jerarquización tanto en los españoles como en los inmigrantes podríamos acusarla a la adaptación y la convivencia de estos alumnos durante los cursos de primaria, llegando a considerar el valor *Reconocimiento* de los menos importantes tanto para los inmigrantes como para los españoles.

Por otro lado, podemos dirigir estos argumentos claramente hacia la diferencia que hemos obtenido en las puntuaciones de los inmigrantes y españoles, que aunque han sido mínimas, apuntan en este mismo sentido. Esto es, los españoles han situado el valor Independencia por delante del valor conformidad, a diferencia que los inmigrantes, que han optado por darle

más importancia al valor conformidad. Es decir, los inmigrantes creen más importante seguir estrictamente las normas, y hacer lo que es aceptado e idóneo. En cambio los españoles prefieren tener derecho a hacer lo que uno quiere, y se libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.

En el estudio que desarrollaron Baigorri Agoiz, Chaves Carrillo y Fernández Díaz (2004), obtuvieron en una de las conclusiones en las redacciones de los chavales de 12 y 13 años, lo siguiente: “Problemas que sufren los inmigrantes relacionados con las siguientes categorías: riesgo de supervivencia para llegar; dificultades con el idioma y rechazo cultural, racismo y xenofobia; trabajos malos y explotación; otros problemas como auto-desprecio, presiones desde lo externo, depresión, alejamiento de la familia de origen”. Este dato podría ser relevante a la hora de explicar por qué consideran más importante el conformismo en vez de la independencia. Ya que con estos puntos que se describen, hay más tendencia a la conformidad que a la independencia.

Algunos estudios sobre los objetivos de vida y la satisfacción de los adolescentes españoles y los adolescentes inmigrantes han encontrado similitudes en la importancia que conceden a dar apoyo social a los desfavorecidos, pero igualmente se constatan diferencias significativas con respecto a los objetivos de vida (Castro Solano y Díaz Morales, 2002). El presente estudio se mantendrá abierto con la intención de verificar si la integración de los inmigrantes adolescentes en la sociedad española confirma. También sería interesante el verificar con estudios ulteriores, los futuros cambios en los valores de la sociedad española que en parte se originarán por la llegada de

nuevas olas de inmigración y con las generaciones sucesivas de los hijos de los inmigrantes. Por otra parte, un estudio longitudinal nos podría ofrecer más información sobre la evolución de los valores de los adolescentes de diversas etnias.

Centrándonos en las diferencias de género entre los adolescentes, Gómez Aspiazu (1985) en su estudio sobre las dimensiones de personalidad y los valores interpersonales, concluye que las mujeres ya sean en las dimensiones de estabilidad-inestabilidad o introversión-extroversión, tienden a elegir la Benevolencia como ocurre en nuestro trabajo. Y es curioso, pero ocurre lo mismo en cuanto al liderazgo, en el que coincide también ser el más elegido en los hombres y en las mujeres, sin embargo las mujeres puntúan, al igual que en nuestro estudio, más bajo que los hombres.

Quizás será que la educación que recibimos las mujeres nos lleva a querer hacer cosas por los demás. Desde la infancia los juegos a los que las mujeres están más volcadas son aquellos que requieren de un deseo por hacer el bien, por ayudar a los demás. Las muñecas, a las que se las mima y se las cuida entrenando tanto la habilidad, como el sentimiento de hacer el bien y cuidar por encima de todo a otra persona, en este caso, la muñeca. Son las niñas las que juegan a los médicos o a ser profesoras o ser princesas. Con la llegada de las consolas electrónicas, aún las mujeres se muestran más atraídas por el uso de este tipo de juegos, más asociados a labores de cuidados de otras personas o animales, como cuidar a perros, gatos u otros animales, o siguen con el tema que siempre ha existido, las princesas, que además en este caso, ayudan a los que les rodean.

En cambio, desde muy pequeños, los niños son más empujados a jugar a juegos con varios objetivos. A super-héroes, juegos de equipo, como el fútbol o baloncesto o actualmente a los juegos electrónicos donde son ellos los que toman las decisiones y pelean con el malvado. Incluso algunos son los que se identifican con el papel del malvado.

Inicialmente parece que este resultado nos empuja a pensar en una influencia más educacional. Lo cual tendría que ser verificado con estudios más exhaustivos donde se tratara de controlar la variable educacional y el área lúdica de los niños para confirmar si es o no la educación el acicate principal para llegar a esta conclusión.

Además del estudio de Gómez Aspiazu, L. (1985), hemos revisado los resultados obtenidos en el estudio realizado para la adaptación del SIV de Gordon (TEA., 1995).

Dado que la adaptación del cuestionario SIV en los hombres muestra una diferencia de medias relevante en la jerarquización de sus valores, podríamos adelantar que el transcurso de los años la importancia que los adolescentes han dado a los valores expuestos, para ellos, ha variado. Este dato debería ser confirmado en futuros estudios siendo un dato importante a la hora de afrontar una planificación en educación. Un dato significativo y que sitúa en gran ventaja la puesta en marcha de la educación en valores, es el valor que aparece más representativo en todos los grupos, *la benevolencia*. Es un buen comienzo, el partir de una base como es la *Benevolencia social o Filantropía*. Y saber que nuestros adolescentes prestan una gran importancia a *“hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortu-*

nados, ser generosos”, es un muy buen augurio para trabajar a partir de ese gran pilar.

Queremos hacer alusión al estudio realizado por Thomas Fitch, R. (1991) en el que obtiene unos resultados realmente interesantes sobre las escalas del SIV, partiendo de tres grupos de alumnos según el grado de involucrarse en actividades extraescolares.

El estudio de Fitch (1991), expone que únicamente hay diferencia significativa en 3 valores, Independencia, Benevolencia y Liderazgo. Dado que si comparamos nuestra muestra con los resultados obtenidos, podemos identificar el grupo de mujeres de nuestra muestra, con el grupo de los involucrados moderadamente en las muestras utilizadas por Fitch, en cuanto al primero de los valores que presenta diferencia significativa, que identifica al grupo, la *Benevolencia*. Dado que en este estudio no se expone una ordenación de valores, no podemos realizar una comparativa de la jerarquía. Aún así, hay otro dato interesante, el valor Liderazgo, que también presenta una diferencia significativa entre las tres muestras expuestas. La muestra que obtuvo mayor puntuación en Liderazgo fue el grupo altamente implicado, que equivaldría al grupo de hombres en nuestra muestra, quién ha obtenido mayor puntuación en el valor Liderazgo, con una diferencia estadísticamente significativa.

Con estos datos expuestos a partir del estudio de Fitch, podríamos plantear la posibilidad de que las mujeres adolescentes se encuentren en el grupo de implicación moderada, o que los hombres se sitúen en el grupo de alta implicación. Sería un planteamiento para trabajos futuros que también podría

ofrecer información realmente interesante para el planteamiento de una base para la educación en valores.

Cabe destacar que los datos vuelven a representar una diferencia significativa en dos de los valores, la *Benevolencia* y *Liderazgo*. Aunque esta vez, no muestran diferencia entre género como en nuestra muestra, sino en cuanto al nivel de involucrarse en actividades extraescolares. Por tanto, deberíamos fijar nuestra atención en estos dos valores para futuros estudios, planteando una diferenciación de grupos de distinta índole.

Queda plasmado un dato, creemos, altamente impactante, y es, que la *Benevolencia* sea el valor considerado por todos los adolescentes, tanto de nuestra muestra como la de otros estudios, como el más importante en su orden de valores, ¿Podría ser este hallazgo uno de los predictores de la solidaridad que caracteriza a la humanidad, y que resurge ante los desastres que vivimos?.

En todos los estudios encontrados sobre los valores, se han descubierto siempre diferencias significativas en cuanto al género. De aquí nos surge una nueva línea de investigación que nos plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué hay estas diferencias?, ¿Es la educación la que afecta a esta diferencia, o se trata de una disposición genética que define los principios para cada uno de nosotros? , ¿sería susceptible esta jerarquización con el paso del tiempo?.

La educación en España con la nueva LOE, se sabe "que no es una norma consensuada, que bajará la calidad de enseñanza, es un calco de la LOGSE, niega la libertad de elegir centro, impone una asignatura para la ciudadanía, no mejora la

autoridad y elimina la Religión” (Yagüe, 2005). Pero nosotros queremos destacar un punto importante para nuestro trabajo. La educación, experimentó un cambio favorable para la inmigración con la LOE, al no establecer diferencia entre nacionales y extranjeros: independientemente de la situación legal se puede cursar la E.S.O. sin restricciones, ante la restricción del derecho a la educación a los individuos no regularizados que regulaba la LOCE, después de la ausencia de una entidad regulatoria al respecto en 1990, en la que durante el periodo vigente de la LOGSE no se aborda de manera directa. Periódico de Catalunya (2005). Es entonces cuando comienzan a surgir las necesidades de una intervención para la adaptación. Ya que la convivencia de los grupos genera nuevas necesidades de cambio curricular.

En el estudio de Herrera Ramírez (2007) se propone una intervención, el tratamiento de los valores tanto a nivel educativo, por un lado formal, a realizar en la escuela, y por otro informal aplicable a la familia; además del nivel social. En la misma línea que propone Martínez López (2002), quién añade al profesorado, los centros educativos y la cooperación interinstitucional como objetivo para el tratamiento de los valores. Consideramos que se trata de una propuesta muy adecuada ya que el tratamiento de los valores debería abarcar todos los posibles campos a los que está expuesto el alumno. Además queremos añadir, que este proceso debería iniciarse, no en la adolescencia, sino en edades más tempranas. Y con programas de intervención educativa en función de la diversidad cultural tal y como exponen Bajo y Maya Frades (2007), en la XII conferencia de sociología de la educación. Hay que destacar, tal y como expone Gómez Espín (2003) en su investigación de carácter bibliográfico, que para la educación compensatoria de los inmigrantes, no se debe hacer hincapié en la adquisición de

competencia lingüística sino en otras medidas de apoyo e integración. Es interesante la aportación de Setién Santamaría (2004), en la que concluye que la atención colectiva debe propiciar la integración social a través del fomento de la relación y el conocimiento entre nativos e inmigrantes, por ejemplo, mediante actividades interculturales e instancias de voluntariado desde ciudadanos preocupados por el bienestar de los extranjeros.

Es realmente preocupante el cambio radical que ha experimentado el foco de atención por parte de los padres y profesores. Este foco de atención ha pasado de una educación basada en la disciplina, el saber estar, y la buena educación, a un afán por sacar los cursos adelante con el mínimo esfuerzo, los valores parecen que han pasado a ocupar un plano secundario y en algunos casos llega a encontrarse fuera de cualquier plano.

Es necesario incidir en la riqueza que ofrece la relación intercultural, e incidir en la educación en valores, ya que tal y como expone en sus conclusiones Gómez Berrocal y Ruiz Romero (2001), la imagen que se tiene sobre los inmigrantes es el único predictor del prejuicio contra ellos. Un dato realmente relevante en la programación para la educación en valores. Esta frase aparentemente tan sencilla, guarda uno de los pilares básicos para la adaptación y aceptación del inmigrante.

Planteadas estas cuestiones nos sugieren varias líneas de investigación:

- Por un lado un estudio realizado a la misma población transcurridos al menos siete años, el tiempo adecuado para considerar que la

población comienza a abandonar la etapa de la adolescencia, para comprobar si existe algún cambio en la jerarquización.

- Una segunda vía de estudio donde se incluya el diseño y la impartición de un módulo de educación en valores durante el periodo escolar para realizar una comparativa entre la jerarquización que realizan los adolescentes antes y después de recibir el módulo de educación en valores.
- Otra línea de investigación, aunque algo atrevida, es realizar la misma evaluación para los padres/tutores de los alumnos con el fin de comparar las diferencias entre padres e hijos. Y confirmar de esta forma la afirmación de Monroy de Velasco A. (1985) quién concluye que la adolescencia es un período en el que el individuo sufre multitud de cambios en el cuerpo y modifica su pensamiento así como su concepto sobre los cambios en el mundo, lo que lleva a cuestionarse los valores de la familia.

8

CONCLUSIONES

8. CONCLUSIONES

Podemos concluir partiendo de la hipótesis y los objetivos planteados, lo siguiente:

1. Existe un claro paralelismo entre los resultado obtenidos entre el grupo de adolescentes españoles e inmigrantes dado que la jerarquización obtenida por ambos se corresponde en todos los valores interpersonales excepto en *Independencia* y *Conformidad*.
 - a. La jerarquización por parte de los adolescentes inmigrantes ha sido descrita en este orden: Benevolencia, Estímulo, Independencia, Conformidad, Reconocimiento y Liderazgo.
 - b. La jerarquización por los adolescentes españoles ha sido: Benevolencia, Estímulo, Conformidad, Independencia, Reconocimiento y Liderazgo.

2. La diferencia de género supone una variable significativa a la hora de formular los adolescentes inmigrantes y españoles la jerarquización de los valores.
 - a. En los valores independencia y conformidad, entendidos como “Tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, además de ser libre para decidir por sí mismo y ser capaz de actuar según el propio criterio” y “Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas, haciendo lo que es aceptable e idóneo”, respectivamente.
 - El grupo femenino antepone la conformidad ante la independencia.
 - b. El valor Benevolencia entendido como “Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, además de ayudar a los poco afortunados y ser generosos”.
 - Tanto hombres como mujeres lo sitúan en primer lugar, (más importante).
 - Las mujeres consideran la benevolencia por delante de los hombres.
 - c. El valor liderazgo entendido como “Estar en un puesto de mando o poder y estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas”.

- Tanto hombres como mujeres lo sitúan en último lugar, (menos importante).
- Los hombres consideran el liderazgo por delante de las mujeres.

Por tanto se confirma nuestra hipótesis: “Los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, inmigrantes originarios de Marruecos, América Latina y resto de Europa, coinciden en la vivencia de *los valores* interpersonales con la misma disposición jerárquica que los adolescentes españoles de la misma edad, siendo la variable género la que marca la diferencia”.

REFERENCIAS

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre Canosa, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 65.

Allport, G. W. y Vernon, P. E. (1931): A study of values. Boston: Houghton Mifflin.

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

Baer, D., Curtis, J., Grabb, E. G. y Johnston, W. (1996). What Values do People Prefer in Children? A Comparative Analysis of Survey Evidence from Fifteen Countries (Chapter 12). *The Psychology of Values: The*

- Ontario Symposium, Volume 8. C. Seligman, J. Olson, and M. Zanna. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 299-328.
- Baigorri Agoiz, A. J., Chaves Carrillo, M. y Fernández Díaz, R. (2004). Yo y el otro: actitudes ambivalentes hacia la inmigración entre los estudiantes de secundaria en Extremadura. *Aposta*, 9.
- Bajo, M. J. & Maya Frades, V. (2007). La educación intercultural en Castilla y León. En: Giró Miranda, J. (coord.), 14 y 15 de septiembre de 2006. *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado*. XII conferencia de sociología de la educación, Logroño.
- Baptiste, D. A., Jr. (1987). Family therapy with Spanish-heritage immigrant families in cultural transition. *Contemporary Family Therapy*, 9, 229-251.
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas. *Enfoques Pedagógicos*, 4 (2).
- Beykont, Z. F. (1994). Academic progress of a nondominant group: A longitudinal study of Puerto Ricans in New York City's late-exit bilingual programs. Unpublished doctoral dissertation, The Graduate School of Education of Harvard University.
- Caballero González, A. (2002). El conflicto interpersonal como oportunidad para el aprendizaje. *Investigación y Desarrollo*, 10 (1), 2-13.

- Cachón, L. (2003). La inmigración en España: los desafíos de la construcción de una nueva sociedad. *Migraciones*, 14, 219-304
- Calvo Buezas, T. (2005). Inmigración y racismo. La educación ética en valores solidarios. *Sociedad y Utopía*, 25, 197-214.
- Carella, M. & Pace, R. (2001). Some migration dynamics specific to Southern Europe: South-North and East-West axis, *International Migration* 39 (4), 63-99.
- Casado, A. (2000). La educación en valores: un reto de nuestro tiempo. *Paidéia*, 21 (53), 387-404.
- Castro Solano, A. & Díaz Morales, J. F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14, 112-117.
- Chisckering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chiu M. L., Feldman S. S. y Rosenthal D. A. (1992). The Influence of Immigration on Parental Behavior and Adolescent Distress in Chinese Families Residing in Two Western Nations *Journal of Research on Adolescence* 2 3, 205-239
- Crespo Calabria, A., Marco Purón, A. y otros, (1965): "Adaptación española del Cuestionario de Medida de Actitudes Interpersonales de Leonard V. Gordon. Estudio Cultural Comparativo". *Rev. Psic. Gral. Y Aplic.*, 78, 509-519.

- De Lucas, J. (2008). La inmigración, como *res politica*. *Urbe et Ius: Revista de opinion jurídica*, Newsletter 26. Retrieved. July 3, 2008, from http://www.urbeetius.org/newsletters/26/news26_delucas.pdf.
- De Lucas, J. (Ed.). (2006). *Europa: Derechos, culturas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Deleuze, G. (2002). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Dewey, J. (1938-1939). Theory of Valuation, The collected words of John Dewey, Later Works: volumen 13.
- Domínguez, R., Hernández, P. y Aciego de Mendoza Lugo, R. (1997). Perfil de los escolares que más se benefician de un programa de educación en valores. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 107-118.
- Dunham *et al.* (1986). Rites of Passage at Adolescence: A Ritual Process Paradigm. *Journal of Adolescent Research*.; 1: 139-153
- Echevarría, C. y otros. (1969). Relación entre actitudes interpersonales, neuroticismo y rasgos psicopáticos en universitarios españoles (MMPI y SIV). *Rev. Psc: Gral: y Aplic:* 894-901.
- Estaban Moreno, R. M. (2003). Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 99-108.
- Ferrater-Mora, J. (1994): *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel. Pp.

- Fierro Hernández, C. (2002). Patrón de rasgos personales y comportamiento escolar en jóvenes. *Revista de Educación*, 329, 373-392.
- Forteza, J. A. y col. (1977). Cuestionario de Valores Interpersonales. Madrid. TEA Ediciones, S.A.
- Fromm, E. (1941): *Escape from freedom*. New York: Farrar and Rinehart.
- García Morente, M. (1975). *La filosofía de Kant*. Espasa-Calpe. (Austral nº 1591), Madrid, 210 págs.
- García Sánchez, S. & Shimon, D. (1997). La dirección por valores (DpV). Madrid. Mc GRAW-HILL, 62-70.
- Garzón, A. & Garcés, J. (1989): Hacia una Conceptualización del Valor. En J. Mayor-J.L.Pinillos (Eds.): *Tratado de Psicología*, Dir.: A.Rodríguez-J.Seoane: *Tratado de Psicología: Actitudes, Creencias y Valores (VII)*. Madrid: Alhambra, cap. 7, 365-408. ISBN: 84-205-1913-8.
- Giddens, A. (1989): *Sociology*, Cambridge Eng. (trad. esp.: *Sociología*, Madrid, 770)
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gobierno de España (2006). Ley Orgánica 2/2006. *BOE*, 106, 17158-17207.
- Gómez Aspiazu, L. (1985). Dimensiones de Personalidad y Valores Interpersonales en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*,

año/vol. 17, (002). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá. Colombia, 193-203.

Gómez Berrocal, C. & Ruiz Romero, J. (2001). Los valores: una construcción cultural asociada al prejuicio hacia gitanos, inmigrantes y minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 313-329.

Gómez Espín, J. M. (2003). Inmigración y escolarización en la Región de Murcia. *Papeles de Geografía*, 31, 105-134.

Gordon, L. V. (1976). *Survey of Interpersonal Values. Revised Manual*. Chicago: Science Reserch Associates.

Gordon, L. V. (1975). *The measurement of Interpersonal Values*. Chicago: Science Research Associates.

Guerrero Serón, A. (1997). El perfil socioprofesional del profesorado de enseñanza media y su actitud ante la reforma de la enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 314, 247-266.

Guisande González, C., Barreiro Felpeto, A., Maneiro Estraviz, I., Riveiro Alarcón, I., Vergara Castaño, A. R. y Vaamonde Liste, A. (2006). *Tratamiento de datos*. España: Ediciones Díaz de Santos.

Guthrie, W. K. C. (1992). *Historia de la Filosofía Griega*. Madrid: Editorial Gredos.

- Hans, J. S. (1989): *The Question of Value. Thinking Through Nietzsche, Heidegger and Freud*. Carbondale Illinois.
- Hartman, R. S. *et al.* (1958): *General Theory of Value*; en: Klibansky III, 3ss.
- Hartmann, N. (1926): *Ethik*. Berlin.
- Heath, D. H. (1968). *Growing up in college: Liberal education and maturity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera Ramírez, M. I. (2007). Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (3).
- Instituto Nacional de Estadística (INE), (16 marzo 2009). Monografía. Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007, NIPO 605-09-007-6.
- Jordán Sierra, J. A., Mínguez Vallejos, R. y Ortega Ruiz, P. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la educación*, 14, 93-119.
- Klimidis, S., Stuart, G., Minas, I. H. y Ata, A.W., (1994). Immigrant status and gender effect on psychopathology and self-concept in adolescence. *Comprehensive Psychiatry* 35 5, 393-404
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. (Tesis Doctoral). Universidad de Chicago.

- Lewin, K. (1942): Time perspective and morale, en: Watson, G.B. (ed.): *Civilian Morale*, Boston: Houghton Mifflin.
- López, S. (1992). Construcción racional y autónoma de valores y habilidades sociales. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 93-98.
- Luisi Frinco, V. (2001). Educación y Valores. *Diálogos educativos*, 1.
- Manzardo, C., Treviño, B., Gómez i Prat, J., Cabezos, J., Monguí, E., Clavería, I., Del Val, J. L., Zabaleta, E., Zarzuela, F. y Navarro, R. (January-March, 2008). Communicable diseases in the immigrant population attended to in a tropical medicine unit: Epidemiological aspects and public health issues. *Travel Medicine and Infectious Disease*, Volume 6, Issues 1-2, Pages 4-11.
- Marchesi Ullastres, A. (2001). Presente y futuro de la reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 57-76.
- Marchesi Ullastres, A. & Monguilot, I. (1999): *La opinión de los padres sobre la calidad de la educación*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Marchesi Ullastres, A. & Monguilot, I. (2000). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Marchesi Ullastres, A. & Monguilot, I. (2001). *La opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.

- Marin Sanchez, M., Infante Rejano, E. y Trojano Rodriguez, Y. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social Behaviour and Personality*, 29, 299-306.
- Martínez López, C. (2002). Escuela intercultural. Inmigración y educación para una nueva ciudadanía. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 61-79.
- Maslow, A. H. (1943): The authoritarian character structure. *Journal of soc. Psychology*, 18, 401-411.
- Masson Laton, I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Roger.
- McConahay, J. B. (1986). Modern Racism: Ambivalence and Modern Racism Scale. En J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, Discrimination and Racism* (pp. 91-125). San Diego: Academia Press.
- Meinong, A. von (1923): *Zur Grundlegung der allgemeinen Werttheorie*. Graz.
- Ministerio de Educación del Gobierno de España (2009). *Sistema educativo. Principios y fines*. España: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Cultura: Ley Orgánica 10/2002, de 23 diciembre de Calidad de la Educación.

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (2000, 2001, 2002, 2003) *Red de Menores Extranjeros Escolarizados*.
- Mirsky J. (1997) Psychological distress among immigrant adolescents: culture-specific factors in the case of immigrant adolescents from the former Soviet Union. *International Journal of Psychology*, 34 4, 221-230.
- Mirsky, J. y Praver, L., (1992). *To immigrate as an adolescent*. Jerusalem: Van Leer Institute & Elka.
- Moll, L. C. (1995). *Vigotski y la Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Monroy de Velasco, A. (1985). Health of adolescents and youths in the Americas, [compiled by] Pan American Health Organization [PAHO]. Washington, D.C., PAHO :19-24. (Scientific Publication No. 489)
- Negri, A. (2004). *Guías: Cinco lecciones en torno a imperio*. Barcelona: Paidós.
- Orizo A. F. (1991) *Los nuevos valores de los españoles*. Fundación Santa Maria: Madrid.
- Pérez Delgado, E. & Mestre Escrivá, M. V. (1993). *Cuadernos de Trabajo Social*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Periódico de Catalunya (2005). *Agenda. La reforma educativa en España (1995-2000)*. Madrid: el Periódico de Catalunya.
- Perry, R. B. (1950): *General Theory of Value*. Harvard.

- Phipps, S. & Curtis, L. (2001). *The social exclusion of children in North America*. Halifax: Dalhousie University, Departments of Economics and Community Health and Epidemiology. Retrieved July 3, 2008, from <http://www.ccsd.ca/subsites/inclusion/bp/sp.pdf>.
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. Nueva York: Orion.
- Piaget, J. (1976). Autobiographie. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 14 (38-39): 1-43.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Sarpe.
- Pinillos, J. L. (1974).: CEP Cuestionario de Personalidad. TEA.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe S. A.
- Reiner, H. (1985) "Bueno y Malo. Origen y esencia de las distinciones morales fundamentales". Introducción y traducción del profesor Juan Miguel Palacios. Ediciones Encuentro, Madrid.
- Rescher, N. (1969): *Introduction to Value Theory*, Englewood Cliffs, N.J.: reimpres. 1980: Lanham, Md. University Press of America.
- Rickert, H. (1913): *Vom System der Werte*, Logos IV.

- Rivas, K., Merino Soto, C. y Wichern, D. W. (2004). Evaluación de la estructura factorial del Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV). *Revista de Psicología*, 22 (1), 5-28.
- Rodríguez Gutiérrez, D. & Capote Morales, M. C. (2002). Análisis del bienestar subjetivo: Valores y moldes cognitivos de un grupo de adolescentes. *Evaluación e intervención psicoeducativa*, 8-9, 63-80.
- Rodríguez Monter, M. (2008). *El fenómeno de las migraciones internacionales: una perspectiva de estudio desde la psicología social y los valores culturales*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Rodríguez Monter, M. (2009). Los valores culturales y el fenómeno de las migraciones internacionales. *Athenea Digital*, 15, 217-228.
- Rokeach, M. (1973): *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Ruiz González, A. (2005). Educación e interculturalidad. *Temas para el debate*, 122, 40-42.
- Sabino, C. A. (1996). *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Scheler, M. (1913-1916), *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. (4ª ed.): Bern.
- Scheler, M. (1919): *Vom Umsturz der Werte*. Leipzig.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol. 25, pp. 1-65). Orlando, Fl: Academic Press.
- Scott, W. & Scott, R. (1998). *Adaptation of immigrants: individual differences and determinants*, Pergamon Press, Sidney, Australia.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8, 25- 44.
- Setién Santamaría, M. L. (2004). Inmigración y valores. Su impacto en la intervención social. *Portularia*, 4, 19-30.
- Sirvent, M. T. (1998). *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Cuadernillos de cátedra, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (2003). *El proceso de la investigación*. Cuadernillos de cátedra, Universidad de la Marina Mercante. Buenos Aires.
- Stoetzel, J. (1983) ¿Qué pensamos los europeos? Encuesta sobre los valores morales, sociales, políticos, educativos y religiosos. Editorial Mapfre: Madrid, 3-31.
- TEA. (1995). SIV Manual del cuestionario de valores interpersonales de L.V. Gordon. 5ª edición. Survey of Interpersonal Values. Revised Manual. Chicago: Science Reserch Associates. Manual traducido y adaptado con permiso.

- Thomas Fitch, R. (1991). The Interpersonal Values of Students at Differing Levels of Extracurricular Involvement. *Journal of college student development*, v32, n1, p24-30. January.
- Touriñán López, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, 9-36.
- Vigotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo: Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Winston, R. B., Jr. y Massaro, A. V. (1987). Extracurricular involvement inventory
- Yagüe, A. M. (2005). *¿Hay de verdad razones?* Madrid: el Periódico de Catalunya.

10

ANEXOS DOCUMENTALES

10. ANEXOS DOCUMENTALES

10.1. INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO SIV

Este cuestionario contiene 90 frases que expresan cosas que las personas consideran importantes para su vida; se presentan en tríadas, es decir, agrupadas de tres en tres.

Su tarea consiste en leer atentamente las tres frases de cada tríada y escoger, aunque en algunos casos le sea difícil decidirse, la que indique lo MAS IMPORTANTE, para Vd. Para señalarla, haga un aspa (X) sobre el círculo de la izquierda, en la columna encabezada con el signo (+). Luego, de entre las dos restantes frases, debe elegir la que indique o MENOS IMPORTANTE para Vd. Y señalarla con un aspa (X) sobre el círculo de la columna encabezada con el signo (-). Así pues, en cada tríada quedará una frase sin señalar.

Por ejemplo:

	+	-
a) Tener una comida caliente al mediodía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Dormir bien por la noche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Tener suficiente aire libre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En el ejemplo, aun siendo las tres cosas importantes, la persona que contestó ha considerado más importante “tener suficiente aire libre”, y menos “tener una comida caliente al mediodía”.

CONTESTE DE ESTA FORMA A TODAS LAS TRIADAS, SIN PENSARLO DEMASIADO.

No existen contestaciones “buenas” ni “malas”; esto no es una prueba de inteligencia o habilidad, sino simplemente una apreciación de lo que Vd. Valora en más y en menos. Trabaje rápidamente y no olvide contestar a todas las tríadas. Si tiene dudas en una de ellas, decídase por la respuesta que se acerque más a su modo de ser.

Al final, asegúrese de que cada tríada tiene dos aspas; una en la columna + y otra en la columna -, y que una de las frases tiene sus círculos en blanco.

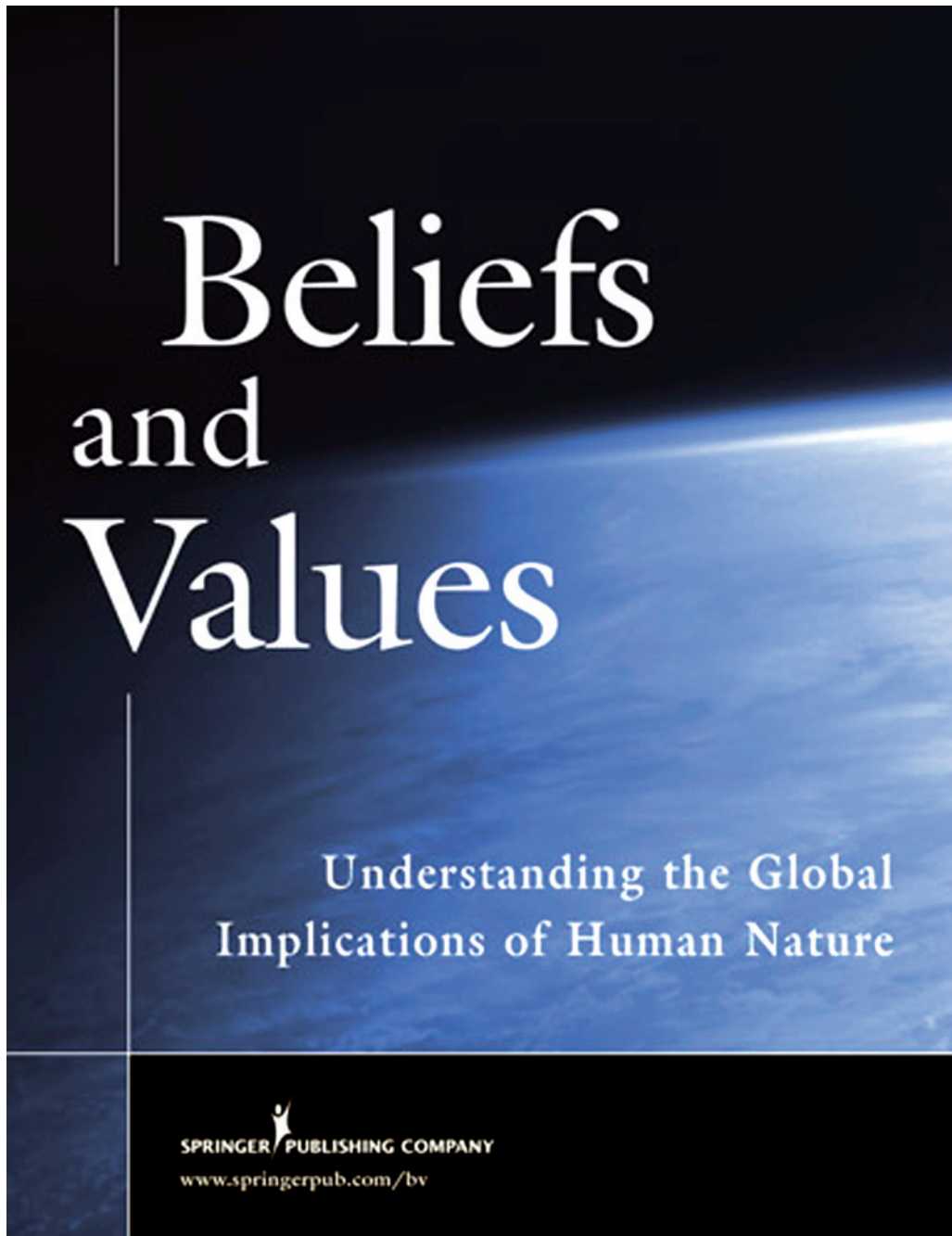
PROCURE CONTESTAR CON SINCERIDAD.

Los resultados serán interpretados y utilizados confidencialmente.

AHORA, VUELVA LA HOJA Y COMIENZE

10.2. ANEXO PUBLICACIÓN INTERNACIONAL DE RESULTADOS PRELIMINARES DEL ESTUDIO

Durante el periodo de realización del presente estudio de Tesis, los autores enviamos los resultados y conclusiones preliminares plasmados en un artículo original a la Revista *Beliefs and Values*. Tras la aceptación por parte de los revisores y editor de la revista, su publicación finalmente fue el pasado mes de abril de 2010.



Craig N. Shealy, PhD (Editor)

Biannual

ISSN: 19420617

eISSN: 19420625

Volume 2, Number 1, 2010

Adolescent Values in Spain

Comparison of the Hierarchical Arrangement of Interpersonal Values Between Latin American Immigrant Adolescents and Spaniard Adoles- cents in Spain

pp. 49-56(8)

Authors: *Losa Iglesias, Marta Elena; Becerro de Bengoa Vallejo, Beatriz; Becerro de Bengoa Vallejo, Ricardo; Salvadores Fuentes, Paloma.*

