

Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero

M.ª INMACULADA HERRERA RAMÍREZ
Universidad de Granada, España

1. Introducción

El ámbito de los valores, probablemente, sea uno de los menos y peor tratados tanto en la educación formal como en la informal y, sin embargo, los valores representan los “faros guía” que iluminan el comportamiento humano, individual y social.

Siendo consciente de su importancia, este trabajo, que es una parte de una investigación más amplia, pretende ser y aportar una humilde contribución, cuyo objetivo es conocer, comprender, analizar y evaluar los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero (Marruecos); para, en base a ello, poder diseñar, desarrollar y evaluar las propuestas de intervención más adecuadas.

Siendo por lo que se llevó a cabo una revisión teórica lo más exhaustiva posible, partiendo del análisis del desarrollo evolutivo emocional, social y moral, y de la construcción de la moralidad y los valores en la adolescencia; para, después, hacer una síntesis sobre la conceptualización y teorías más relevantes sobre los valores, su evaluación y las pautas de intervención más adecuadas a seguir, así como de los mayores hitos y contribuciones en la investigación especializada al respecto.

Para lo cual, se consultó todo tipo de fuentes: bibliográficas (libros y revistas especializadas), no bibliográficas (opinión de expertos), Internet y las bases de datos ERIC y PsycINFO; destacando, respecto al desarrollo evolutivo, la importancia del apego, el modelaje (a través de los referentes próximos más significativos —familia y escuela— y, posteriormente, de los distales —calle, barrio, medios de comunicación, etc.—), las emociones (inteligencia emocional), la empatía, el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia, los hábitos, las actitudes, el razonamiento moral y prosocial, y los valores y su educación.

Las consultas realizadas se centraron en el análisis de las aportaciones de las principales investigaciones llevadas a cabo por los siguientes autores:

a) FUERA DE ESPAÑA

Mooney, 1941; Scheler, 1942; Spranger, 1948; Fromm, 1950; Allport, 1951; Allport y Vernon, 1951; White, 1951; Guilford, Christensen, Bond y Sutton, 1954; Guilford, Christensen, Frick y Merrifield, 1957; Hartman, 1959; Foulquié, 1961; Lersch, 1965; Raths, 1966; May, 1967; Ratts, Harmin y

Simon, 1967; Rokeach, 1973 y 1979; Gordon, 1977, 1991, 2003; Howe, 1980; Howe y Howe, 1980; Frondizi, 1981; Kerkhofs, 1981; Maslow, 1982; Rogers, 1982; Kirschenbaum, 1982; Locke, 1984; Robbins, 1986; Schwartz, 1987, 1991, 1992; Franki, 1988; Blisky, 1990; Schwartz, 1990; Schwartz y Bilsky, 1990; Ros y Grad, 1991; Schwartz y Huismans, 1991; Feather, 1992; Schwartz y Huismans, 1995; Hall, 1996; Grad y Schwartz, 1998; Carena, 2004.

b) EN ESPAÑA

Instituto de la Juventud, 1960, 1968, 1974, 1982, 1985, 1991, 1999, 2002; Mira y López, 1966; Marín, 1976; Fundación Santa María, 1983, 1985, 1993; Prieto, 1984; Marino, 1988; Pascual, 1988 y 1992; Serrano, 1988; Obiols, 1989; Orizo, 1990; Díez Nicolás, 1990; Mikel de Viana, 1991; Orozco, 1991; García Guzmán, 1992; Villalaín y Valle, 1992; Cobo, 1993; Orizo y Elzo 1993; Bolívar, 1995; Puig, 1995; Díez Nicolás y Torregrosa 1995; Del Pino y Bericat 1995; Hernando, 1997; Quintana, 1998; Vásquez, 1999; Moreno, 2000; Tavella, 2002; Darós y Tavella, 2002.

De manera que, tras revisar sus definiciones, nos decantamos por la de Rokeach (1973:24) que afirmaba: *“los valores son guías y determinantes de actitudes sociales e ideologías, por una parte, y del comportamiento social, por otra”*. Ofreciéndonos pistas sobre lo que íbamos a tratar, así como para formular la nuestra propia: *“los valores son los “faros guía” del comportamiento humano, individual y social”*.

Asimismo, siguiendo a Scheler (1942) y un amplio número de autores, es preciso tener en cuenta que las características de los valores son las siguientes: durabilidad, integralidad, flexibilidad, satisfacción, polaridad, jerarquía, trascendencia, dinamismo, aplicabilidad y complejidad. Además, tomando a Scheler (1942) como referente de los demás autores, que jerarquizó los valores de la siguiente forma: de lo agradable y lo desagradable, vitales, espirituales y religiosos. No obstante, cada autor ofrece la suya propia, como Spranger (1948), Marín (1976), Hartman (1959, 1966 y 1991), Schwartz (1987).

Por otra parte, estamos de acuerdo con Rath (1966) cuando, en su obra *“Values and Teaching”*, afirmaba que lo verdaderamente importante en la transmisión, aprendizaje y aplicación de los valores es su clarificación y valoración posterior.

La propuesta de la clarificación es opuesta a las técnicas de inculcación o adoctrinamiento de los valores humanos. Su idea es que los jóvenes no deben ser adoctrinados, sino que el individuo es libre de elegir sus propios valores, cualesquiera que estos sean; por tanto, niega la existencia de unos valores mejores que otros, de manera que todo depende de la jerarquía de valores que cada persona posea. Seguidores de la propuesta de Rath *et al.* (1967), Howe y Howe (1980) y Kirschenbaum (1982) han hecho las suyas en el sentido de conectar dicha metodología con algunas actitudes que Rogers (1982) consideraba necesarias para favorecer el desarrollo humano, tales como: autenticidad, aceptación y empatía. Una de las mayores aportaciones de este método, consiste en que la persona identifique claramente los valores que posee y los que le gustaría poseer, así como numerosas estrategias creadas para la educación en valores.

En lo referido al proceso de valoración, lo entendemos como pasos que la persona debe seguir para captar e interiorizar los valores y que este proceso de desarrollo valorativo culmine y se traslade a la conducta del individuo. En su momento, que haga suya la escala de valores. De esta forma, Hernando (1997:85) considera necesario *“utilizar una metodología que ponga en contacto a la persona con su propia experiencia, para que sea consciente de sus actitudes ante los valores y sus opciones”*. Por su parte, Pascual

(1988) considera que el foco de valoración está en la propia persona, siendo la inteligencia y la afectividad fundamentales en su desarrollo, aunque el mundo de los valores ayude a desarrollarse y crecer.

Otra cuestión es la relativa al cambio de los valores y los valores emergentes, sobre lo que Marín (1976) opinaba que el cambio de los valores se viene realizando a lo largo de toda la historia de la humanidad y aún de la propia biografía personal, más que emerger; en el sentido de que, probablemente, desde siempre hemos tenido y hemos venido utilizando los mismos valores, aunque de formas diferentes cualitativamente.

Además, es necesario tener en cuenta la relación entre las actitudes y los valores. Las actitudes, como factores que intervienen en una acción, representan la predisposición comportamental adquirida y dirigida hacia algún objeto o situación. Se suele entender que tienen tres componentes principales: cognitivo, afectivo y conativo (pensar, sentir y actuar), conectados por una reacción valorativa de agrado o desagrado. Así pues, siguiendo la opinión generalizada de los autores más significativos, para que los valores se observen, construyan, decanten, formen, aprendan, asienten y apliquen; se deben dar secuencialmente las siguientes fases:

- 1) De inicio, con la emisión de respuestas específicas ante situaciones y contextos determinados.
- 2) De aprendizaje y depuración de hábitos, en base a la repetición de las respuesta específicas deseadas.
- 3) De aprendizaje y depuración de actitudes, en base a la utilización e impregnación de unas u otras actitudes determinadas.
- 4) De aprendizaje y depuración de valores, en base a la clarificación, valoración, práctica e impregnación de las actitudes más adecuadas.

En cuanto a las principales técnicas de evaluación de los valores empleadas son las siguientes: observación, autoinformes, cuestionarios y escalas. De todas ellas, la "*Rokeach Value Survey*" (Rokeach, 1973), quizás sea la más conocida para medir valores, basada en la distinción entre valores instrumentales y valores terminales. Consta de un conjunto de 18 valores instrumentales (modos de conducta: felicidad, libertad, igualdad, placer, reconocimiento social, autoestima, etc.) y otro de 18 valores finales (estados finales de existencia: ambición, honradez, obediencia, limpieza, educación, independencia, etc.), según el grado que los encuestados les concedan como guías principales en sus vidas. No obstante, la identificación de estos 36 valores (instrumentales o terminales) ha sido muy criticada como arbitraria y subjetiva, y el propio Rokeach (1973:30) ha reconocido que su procedimiento ha sido *intuitivo*.

Por ello, nos decidimos a construir la nuestra propia, en base a las siguientes razones:

- a) Porque ninguno de los cuestionarios existentes respondía a lo que realmente queríamos analizar.
- b) Porque los valores que analizan no son los que nosotros queríamos, por su número (nos parecían insuficientes) y por su orientación (nos parecía muy subjetiva).
- c) Porque queríamos medir sólo valores, empleando un cuestionario especialmente dedicado a ello; pero de los valores que un grupo de expertos (profesores de la Universidad de Granada), los propios alumnos y sus profesores identificaran como los más comunes y frecuentes.

Por otra parte, manifestar que nuestro cuestionario toma quizás parte del fondo de algunos de los analizados; aunque, prácticamente nada, de su forma. Asimismo, hacer mención a que nuestro cuestionario piloto, resultó ser el definitivo, dada su fiabilidad y validez. Y, además, entre la experiencia piloto y la definitiva no se apreciaron apenas diferencias.

2. Metodología

La metodología utilizada ha sido la siguiente:

2.1. Muestra

El número de sujetos de la muestra de esta investigación ha sido un total de 243 adolescentes, de clase social y nivel económico medio-alto, alumnos del Instituto Español de Educación Secundaria "Nº 5º del Pilar de Tetuán" (Marruecos), a principios de 2006, repartidos de la siguiente forma: 119 chicos y 124 chicas (Tabla 1); de edades comprendidas entre los 12 y los 22 años (Tabla 2); de los cursos desde 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) hasta 2.º de Bachiller (Tabla 3); 40 de ellos nacidos en España y con nacionalidad española y 203 nacidos en Marruecos y con nacionalidad marroquí (Tabla 4); y 205 de ellos de cultura/religión marroquí/musulmana y 10 de la hispano/cristiana (Tabla 5).

TABLA 1
Distribución de alumnos por sexo

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

TABLA 2
Distribución de alumnos por edad

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

TABLA 3
Distribución de alumnos por curso

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

TABLA 4
Distribución de alumnos por país de nacimiento y nacionalidad

		PAÍS DE NACIMIENTO Y NACIONALIDAD			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	40	16,5	16,5	16,5
	Marruecos	203	83,5	83,5	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

TABLA 5
Distribución de alumnos por cultura y religión

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

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido el Cuestionario de Valores (CV), de construcción propia (2006), que consta de 160 ítems, en pentatipos, diseñado para recoger información sobre la opinión que manifiestan los alumnos de la ESO y el Bachillerato sobre los 32 valores siguientes: 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; con una fiabilidad: alfa de Crombach = 0,97 y una validez

estructurada en función de los siguientes factores: valores universales, valores intrapersonales, valores interpersonales y valores espirituales; como resultado del análisis de varianza efectuado.

2.3. Variables

Obviamente, el contenido del cuestionario aplicado recoge las variables contenidas en esta investigación, clasificadas de la siguiente forma:

a) Variables de estudio

Amistad, amor, bondad, civismo, cooperación, democracia, diálogo, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad (humanitarismo), ideas y creencias (de nuestros mayores), igualdad, justicia, legalidad, libertad, liderazgo, moralidad, motivación de logro, paz, prudencia, religión, respeto, solidaridad, superación, tiempo libre y ocio, tolerancia, trabajo y verdad.

b) Variables de clasificación

Sexo, edad, curso, país de nacimiento y nacionalidad, y cultura y religión.

2.4. Diseño y procedimiento

El diseño elegido fue no experimental "*ex post facto*" y el procedimiento a seguir el siguiente:

- 1) Revisión teórica del estado de la cuestión, referente al problema de investigación planteado.
- 2) Solicitud y concesión de permisos para poder elaborar y pasar los cuestionarios diseñados.
- 3) Selección y elaboración del instrumento, sometiéndolo a jueces externos, integrado por: un grupo de expertos (3 profesores de la Universidad de Granada), un grupo formado por los propios alumnos (20 alumnos de ambos sexos y culturas) y un grupo formado por 10 de sus profesores (5 profesoras y 5 profesores); con experiencia piloto (elaboración, fiabilización y validación del cuestionario propio).
- 4) Aplicación de los cuestionarios en los centros.

Para ello, en primer lugar, se informó a los profesores del centro (Equipo Directivo, Claustro y Consejo Escolar) y, después, a los alumnos (representantes de alumnos de aula y en el Consejo Escolar), sobre los objetivos que perseguíamos en esta investigación, de las distintas dimensiones sobre las que queríamos recoger información, de la importancia de su colaboración y de lo necesario de su sinceridad para que el trabajo tuviera alguna validez.

A continuación, explicamos las instrucciones para la cumplimentación de los cuestionarios, insistiendo de nuevo en su carácter anónimo y, además, para mayor seguridad de la comprensión a la hora de cumplimentarlos, se les facilitó un escrito explicativo, solicitando también tanto su autorización, como su colaboración.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en las distintas aulas del centro, en horario de mañana. Los tutores no estuvieron presentes cuando se cumplimentaron los mismos, para evitar, de este modo, todo tipo de condicionamiento a la hora de que los alumnos respondieran.

Finalmente, se les clarificaron las instrucciones, pasos, conceptos y acciones de cumplimentación que todos debían conocer antes de contestar y se aclararon todas sus dudas al respecto.

- 5) Análisis estadístico del Cuestionario de Valores (CV) piloto (fiabilización y validación) y del cuestionario definitivo resultante, con su correspondiente extracción de conclusiones.

2.5. Análisis de datos

Para el análisis estadístico de los datos recogidos se utilizó el Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 13.0 para Windows, aplicado a dos niveles:

1) NIVEL DESCRIPTIVO

Facilitando el conocimiento de las características del estudio –estadísticos notables–, analizando las propiedades más relevantes que sirvieron como punto de partida para los análisis posteriores. Con tal fin, se utilizaron las *medidas de tendencia central*, (promedios –media, mediana y moda–, representativas del conjunto de la distribución y las de *variabilidad* (dispersión –desviación típica y varianza –, simetría y curtosis), para saber cómo se agrupaban los datos. Asimismo, se analizó la bondad de ajuste de la muestra a la población, a través de la *prueba binomial*, para las variables cualitativas de dos alternativas –sexo, país de nacimiento y nacionalidad, y cultura y religión–, y la *prueba Ji² (chi²)*, para las variables cualitativas de más de dos alternativas –curso y edad–, y las variables cuantitativas.

2) NIVEL INFERENCIAL

La estadística inferencial sirvió para delimitar qué diferencias de las halladas se debían al azar y cuáles no, utilizando el *análisis de varianza*, *ANOVA de un factor*, y la *prueba de Kruskal-Wallis*, para más de dos muestras, al objeto de medir las diferencias significativas entre las medias de sus varianzas.

3. Conclusiones y discusión

En función del análisis estadístico efectuado, los *resultados* obtenidos nos han permitido extraer las siguientes *conclusiones*:

- 1) Los valores más apreciados por los adolescentes de la muestra, de mayor a menor, en función de las medias aritméticas obtenidas en sus respuestas, son los siguientes (Gráfico 1): Ideas de los mayores (media = 22,4), Respeto (media = 21,6), Honradez (media = 21,3), Justicia (media = 21,2), Paz (media = 21,183), Ética (media = 21,181), Esfuerzo (media = 21), Libertad (media = 22), Cooperación (media = 21,9), Democracia (media = 20,86), Bondad (media = 20,83), Verdad (media = 20,7), Solidaridad (media = 20,64), Amor (media = 20,62), Tiempo libre y ocio (media = 20,5), Diálogo (media = 20,48), Trabajo (media = 20,45), Tolerancia (media = 20,4033), Igualdad

(media = 20,4033), Familia (media = 20,3), Generosidad (media = 20,27), Motivación de logro (media = 20,15), Amistad (media = 20,05), Superación (media = 20), Espíritu de cambio (media = 19,8), Prudencia (media = 19,6), Humanidad (media = 19,57), Legalidad (media = 19,2), Civismo (media = 19,19), Moralidad (media = 18,8), Religión (media = 17,9) y Liderazgo (media = 17,3). En suma, los cinco más valorados por los adolescentes son: Ideas de los mayores, Respeto, Honradez, Justicia y Paz; y los menos valorados: Liderazgo, Religión, Moralidad, Civismo y Legalidad. Obedeciendo más a la línea de los valores "finales" que a la de los "instrumentales" de la *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973) y más a intereses "colectivistas" que "individualistas" (Schwartz, 1987).

Así pues, los tres valores más apreciados por el alumnado de nuestra muestra (2006) se dan en el siguiente orden: ideas y creencias de los mayores, respeto y honradez; mientras que para los jóvenes españoles, según Elzo (1999) son: familia, amistad y trabajo; para los universitarios de Zaragoza, según Larumbe y Baillo (2001) son: chicos: libertad y amistad; y chicas: paz, amistad y libertad; para los jóvenes españoles, según el Instituto de la Juventud (2002) son: familia, amistad y amor; y, para los jóvenes argentinos, según Carena et al. (2004) son: solidaridad, respeto, amistad. Lo que contrasta radicalmente, probablemente, debido al factor cultura/religión, entre marroquíes-africanos-musulmanes ("orientales") e hispanos-europeos-cristianos ("occidentales"). Sin embargo, coinciden en el "respeto" con la muestra de alumnos argentinos.

- 2) En función del sexo (Tabla 6), curiosamente, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, obteniendo las adolescentes los mayores rangos promedio en todos ellos: amistad, bondad, democracia, diálogo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad, justicia, legalidad, paz, prudencia, tolerancia, trabajo y verdad. Mientras que aprecian de igual forma los demás valores analizados. Lo que puede dar la idea de que las adolescentes parecen estar más impregnadas por esos valores o son más importantes para ellas. Al respecto, decir que no se han encontrado investigaciones similares con las que poder establecer comparaciones.
- 3) En función de la edad, a través de la aplicación del ANOVA de un factor, sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: generosidad (sig.: 0,036), honradez (sig.: 0,006), libertad (sig.: 0,008) y moralidad (sig.: 0,022); obteniendo los mayores rangos promedio, siempre, los alumnos de mayor edad; lo cual, parece bastante congruente, ya que son los más maduros y van camino del período postconvencional en su desarrollo moral y prosocial (Kohlberg, 1976) o, de hecho, se encuentran en él; mientras que los más pequeños se encuentran todavía en el período convencional.
- 4) Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los valores de los adolescentes, con la variable de agrupación "curso", sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: civismo (sig.: 0,045), generosidad (sig.: 0,003), honradez (sig.: 0,004), humanidad (sig.: 0,021), liderazgo (sig.: 0,011), superación (sig.: 0,003) y verdad (sig.: 0,066), obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 1.º de E.S.O. (12 años); en igualdad (sig.: 0,038) y tiempo libre y ocio (sig.: 0,030), obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 4.º de E.S.O. (15 años); y en libertad (sig.: 0,008), moralidad (sig.: 0,004), paz (sig.: 0,035) y respeto (sig.: 0,009), obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 2.º de Bachiller (17 años). Lo cual, también parece congruente; pues, los más pequeños, los de 1.º de Educación Secundaria

Obligatoria, que la acaban de empezar, apuestan más por un amplio abanico de valores sociales y personales (etapa altruista); los de 4.º de ESO, que la terminan, también, pero desde un punto de vista más reducido y, quizás, pensando más en sí mismos; y los que finalizan el Bachiller (la Educación Secundaria voluntaria, preuniversitarios) se decantan por valores más universales.

GRÁFICO 1

Valores de los adolescentes de la muestra, en función de sus medias aritméticas

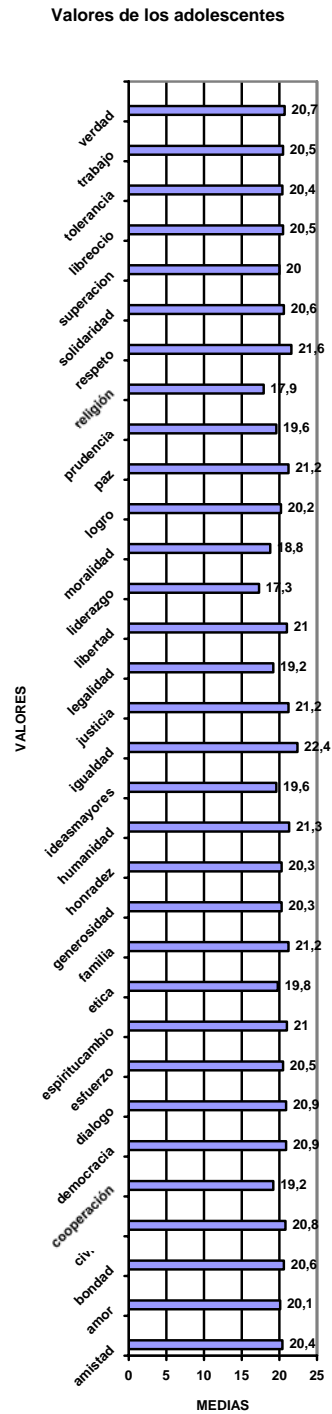


TABLA 6
Prueba de Kruskal Wallis de los valores de los adolescentes, con la variable de agrupación "sexo"

VALORES	SEXO	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Hombre Mujer	119 124	107,08 136,32	1	10,628	,001
Amor	Hombre Mujer	119 124	116,24 127,53	1	1,587	,208
Bondad	Hombre Mujer	119 124	110,96 132,60	1	5,835	,016
Civismo	Hombre Mujer	119 124	118,43 125,42	1	,608	,435
Cooperación	Hombre Mujer	119 124	114,97 128,75	1	2,358	,125
Democracia	Hombre Mujer	119 124	111,95 131,65	1	4,831	,028
Diálogo	Hombre Mujer	119 124	107,45 135,96	1	10,137	,001
Esfuerzo	Hombre Mujer	119 124	113,63 130,03	1	3,359	,067
Espíritu de cambio	Hombre Mujer	119 124	100,18 142,94	1	22,813	,000
Ética	Hombre Mujer	119 124	105,97 137,38	1	12,326	,000
Familia	Hombre Mujer	119 124	112,38 131,23	1	4,430	,035
Generosidad	Hombre Mujer	119 124	107,80 135,63	1	9,646	,002
Honradez	Hombre Mujer	119 124	109,57 133,93	1	7,371	,007

Humanidad	Hombre Mujer	119 124	108,57 134,89	1	8,658	,003
Ideas de los mayores	Hombre Mujer	119 124	130,54 113,81	1	3,476	,062
Igualdad	Hombre Mujer	119 124	113,49 130,17	1	3,542	,060
Justicia	Hombre Mujer	119 124	107,15 136,25	1	10,587	,001
Legalidad	Hombre Mujer	119 124	110,63 132,91	1	6,151	,013
Libertad	Hombre Mujer	119 124	113,52 130,14	1	3,449	,063
Liderazgo	Hombre Mujer	119 124	127,77 116,46	1	1,584	,208
Moralidad	Hombre Mujer	119 124	118,17 125,67	1	,698	,404
Motivación de logro	Hombre Mujer	119 124	122,24 121,77	1	,003	,958
Paz	Hombre Mujer	119 124	97,81 145,22	1	28,120	,000
Prudencia	Hombre Mujer	119 124	106,21 137,16	1	11,918	,001
Religión	Hombre Mujer	119 124	128,20 116,05	1	1,827	,176
Respeto	Hombre Mujer	119 124	113,95 129,73	1	3,115	,078
Solidaridad	Hombre Mujer	119 124	113,36 130,29	1	3,571	,059
Superación	Hombre Mujer	119 124	114,63 129,08	1	2,600	,107

Tiempo libre y ocio	Hombre Mujer	119 124	122,27 121,74	1	,004	,952
Tolerancia	Hombre Mujer	119 124	108,89 134,58	1	8,205	,004
Trabajo	Hombre Mujer	119 124	113,08 130,56	1	3,810	,050
Verdad	Hombre Mujer	119 124	108,66 134,80	1	8,539	,003

- 5) Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los valores de los adolescentes, con la variable de agrupación “país de nacimiento y nacionalidad”, sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: amistad (sig.: 0,007), obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos españoles, y religión (sig.: 0,000), obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos marroquíes. Obsérvese como la valoración de la amistad por parte de los alumnos españoles guarda similitud con los resultados hallados por Elzo (1999, 2006): familia, amistad y trabajo; Larumbe y Baillo (2001): chicos: libertad y amistad, y chicas: paz, amistad y libertad; Instituto de la Juventud (2002): familia, amistad y amor; y, para los jóvenes argentinos, según Carena et al. (2004): solidaridad, respeto, amistad. Por otra parte, probablemente, los alumnos marroquíes obtienen mayor rango promedio y diferencia estadísticamente significativa respecto a los españoles en el valor religión, debido a que el Islam impregna y rige sus vidas.
- 6) Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los valores de los adolescentes, con la variable de agrupación “cultura/religión”, sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: amistad (sig.: 0,002) y legalidad (sig.: 0,035), obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos cristianos, y religión (sig.: 0,009), obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos musulmanes. Al respecto, creemos que la explicación de los resultados obtenidos va en la misma línea que en el anterior apartado; es decir, debido a la diferencia de cultura/religión hispano-cristiana o marroquí-musulmana.

4. Propuestas de intervención

En función de todo lo analizado, las propuestas de intervención educativa (formal e informal) y social más importantes, necesarias y oportunas a llevar a cabo, nos parecen las siguientes:

- 1) El tema de los valores, en general, debería ser tratado preferentemente tanto a nivel educativo (formal –escuela– e informal –familia–), como social; ya que los valores constituyen los “faros guía” del comportamiento humano, individual y social; siendo muy conscientes de que la línea secuencial en su formación y desarrollo es la siguiente: respuesta específica, hábitos, actitudes y valores.

Todo comienza desde el mismo instante en que, de pequeños, damos una respuesta específica determinada ante una situación cualquiera; esa respuesta se emite, en función de lo que tenemos interiorizado, respecto a lo que hemos experimentado y aprendido, explícita y tácitamente, a través del apego y modelaje de nuestros referentes próximos más significativos y, posteriormente, de los distales; pues bien, en la medida en que las respuestas específicas se vayan repitiendo, se comenzará la formación y desarrollo de hábitos, y, posteriormente, de igual forma, ocurrirá con las actitudes y los valores.

Pensemos, pues, la importancia y responsabilidad que tiene, en primer lugar, la familia, especialmente la madre y el padre (y el resto de los miembros que la componen); después, la escuela (las instituciones educativas), particularmente la maestra o el maestro (los docentes, por extensión) y, finalmente, la sociedad, en general (la calle, el barrio, el pueblo, medios de comunicación, etc.), en ofrecer buenos modelos y buenas prácticas.

Todo esto, debería hacernos reflexionar sobre si somos conscientes de lo que está en juego, nada más y nada menos que el futuro individual y social de las personas...

- 2) Para el aprendizaje, tamización, decantación, práctica y desarrollo de los valores se deben dar las siguientes fases: impregnación (especialmente, del apego y modelaje de los referentes más significativos, próximos y distales), conocimiento, comprensión, clarificación, valoración, interiorización y aplicación.

Evidentemente, a través de la educación formal e informal, con la implicación imprescindible de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente padres y profesores. Educación que no se limite a la simple instrucción que proporcione una asignatura, sino como un "todo" que impregne el proceso educativo al completo, con los convenientes apoyos de la "Educación en valores", y por encima de ser tratado como un tema transversal más que no sé sabe nunca quién, cómo, cuándo y dónde se llevará a cabo. En eso, sí que incide la LOE (2006), superando a la LOGSE (1990); por lo menos, de momento, en teoría. Ya habrá tiempo para evaluar su implantación y desarrollo.

- 3) Es preciso utilizar la Educación en Valores como herramienta básica.

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

En este sentido, no debemos olvidar que la escuela, tanto como la familia, de forma coordinada y corresponsable, tienen un propósito netamente educativo y educar consiste fundamentalmente en desarrollar hábitos y, formar educativamente hábitos significa, procurar actitudes positivas que conduzcan a la formación y práctica de valores, dirigidos hacia el bien (virtudes).

Una escuela cuyo discurso no esté recorrido por valores claramente jerarquizados, no puede pretender el desarrollo de conductas estables y actitudes favorables.

Una escuela que no suma los discursos, los hechos, las palabras y los modelos, no hará florecer ni las actitudes, ni los valores. Actitudes y valores fundamentales, tales como: respeto,

responsabilidad, autoestima y estima de los demás, justicia, igualdad, libertad, sinceridad, etc. Y, actitudes y valores derivados, tales como: coherencia y consistencia en el obrar, adaptabilidad a situaciones nuevas, espontaneidad, ejercicio de la propia voluntad superadora y conciliadora de situaciones conflictivas, espíritu de lucha, etc.

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

La educación en valores es educación en sensibilidad, en el aprecio y gusto de aquello que es bello, bueno y cierto. Independientemente de que se siga en el aula un guión u otro, la discusión de dilemas morales ha mostrado ser una estrategia efectiva para el desarrollo del razonamiento moral y la educación en valores.

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

Finalmente, no estaría de más considerar la posibilidad de crear escuelas de padres donde se les pueda informar y formar al respecto; así como, hacer un llamamiento a los medios de comunicación, especialmente a la televisión, para que procuren el respeto debido a los valores en todas sus intervenciones.

- 4) En nuestro caso concreto, coincidiendo con Arroyo (2001) en su estudio realizado en el ámbito de Melilla, teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, se pueden extraer dos implicaciones educativas fundamentales. En primer lugar, quedan demostradas las diferencias valorativas de dos grupos culturales diferentes y que éstas dependen de su cultura, hecho que justifica la posibilidad y necesidad de atender adecuadamente identidades culturales diferentes en el *currículum* educativo. Y, en segundo lugar, una implicación mucho más importante, que conecta con la propia esencia de la educación y la interculturalidad para poder construir contextos de aprendizaje compartidos, ésta es, haber demostrado que existe de un terreno axiológico común a la Cultural Islámica y a la Cultural Occidental en el que fundamentar el diseño de un *currículum* intercultural. De manera que, trabajando sobre los valores compartidos que posibilitan la comunicación, el diálogo, el conocimiento, la comprensión (plano cognitivo), la empatía y demás afectos (plano afectivo) y el entendimiento mutuo (plano conativo), se podrán captar los demás valores, a través de su impregnación (especialmente, del apego y modelaje de los referentes más significativos, próximos y distales), su clarificación, su valoración, su interiorización y su aplicación.

Por último, en cuanto al diseño, desarrollo y evaluación de futuras investigaciones, creemos que deben ir encaminadas a, primero, diseñar, desarrollar y validar un marco estructural conceptual, procedimental y actitudinal que, respetando las diferentes etapas y características del desarrollo humano, especialmente del infantil y juvenil, y del desarrollo moral y prosocial (en sus etapas preconventional, convencional y posconventional), procure que el alumnado aprenda, tamice, decante, practique y desarrolle los valores más adecuados, respetando las siguientes fases: impregnación (especialmente, del apego y modelaje de los referentes más significativos, próximos y distales), conocimiento, comprensión, clarificación, valoración, interiorización y aplicación. Y, segundo, el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias encaminadas a que tanto los padres, como los profesores (en su formación inicial y permanente) y toda la comunidad educativa en general, reciban una adecuada formación sobre Educación en Valores, particularmente en la Ciudad Autónoma de Ceuta, una vez conocidos los resultados de esta investigación; pues, como preconiza el Proyecto Atlántida (2006), la Educación en Valores es algo más que una asignatura y atañe e implica a toda la sociedad por completo.

Bibliografía

- ARROYO, R. (2001): "Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: Presupuesto del currículum intercultural", en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), pp. 153-182.
- CARENA, S.; GRASSO, L.; PISANO, M.; TESSIO, A.; PALADÍN, M. A.; ROBLADO, A., y QUIROGA, N. (2004): "Valores en la juventud cordobesa: Una exploración en estudiantes del último año de la escuela media", en *Revista de Educación de la OEI, on line*, 4.
- ELZO, J. (2002): *Los valores de los vascos y navarros ante el nuevo milenio: tercera aplicación de la encuesta europea de valores (1990, 1995, 1999)*. Bilbao, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 331-382.
- (2006): "Los valores en la adolescencia", en *Cuadernos de Pedagogía*, 359, pp. 18-23.
- HARTMAN, R. S. (1959): *La estructura del valor: fundamentos de la axiología científica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (1966): *El Inventario de Valores Hartman*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (1991): *Formas de valor y valoración: teoría y aplicaciones*. New York, University Press of America.
- HERNANDO, M. A. (1997): *Estrategias para educar en valores: propuestas de actuación con adolescentes*. Madrid, CCS.
- HERRERA, M. I. (2006): "Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural". Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- HOWE, L. W., y HOWE, M. M. (1980): *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la educación en valores*. Madrid, Santillana.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (INJUVE) (2002): *Sondeo de opinión: percepción generacional, valores y actitudes, asociacionismo y participación, relaciones sexuales*. Madrid, Consejería Técnica de Planificación y Evaluación, Servicio de Documentación y Estudios. Consulta efectuada el 25/05/2006 en: <http://www.laclave.com/docs/documentos/sondeo2002-1a.pdf>
- KIRSCHENBAUM, H. (1982): *Aclaración de valores humanos*. México, Diana.
- LARUMBE, M. A., y BAILLO, M. (2001): "Una aproximación a los valores manifestados por los jóvenes universitarios en Zaragoza", en M. I. LAFUENTE (Coord.): *Los valores en la ciencia y la cultura: actas del Congreso "Los valores en la ciencia y la cultura"*. León, Universidad de León, pp. 487-496.
- MARÍN, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid, Miñón.

- MEC (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre). Madrid, Cortes Españolas.
- (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo). Madrid, Cortes Españolas.
- PASCUAL, A. V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea.
- PROYECTO ATLÁNTIDA (2006): "Ciudadanía comunitaria y democrática". Consulta efectuada el 24/06/2006, en: <http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/materiales.HTM>
- RATHS, L. E. (1966): *Values and Teaching*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill.
- RATHS, L. E.; HARMIN, M., y SIMON, S. B. (1967): *El sentido de los valores y la enseñanza*. México, UTEHA.
- ROGERS, C. R. (1982): *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona, Paidós.
- ROKEACH, M. (1973): *The Nature of Human Values*. New York, Free Press.
- SCHWARTZ, S. H. (1987): "Toward a Universal Psychological Structure of Human Values", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 550-562.
- SCHELER, M. (1942): *El formalismo en la Ética y la Ética material de los valores*. Madrid, Revista de Occidente.
- SPRANGER, E. (1948): *Formas de vida*. Madrid. Revista de Occidente.