



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN Y EL APRENDIZAJE
DE VALORES SOCIALES, DE AUTORREGULACIÓN Y
LOGRO: MODELO PREDICTIVO Y DISEÑO
PEDAGÓGICO**

Doctorando:

D. Luis del Espino Díaz

Director:

Dr. D. José Luis Álvarez Castillo

Programa de Doctorado:

Educación: perspectivas históricas, políticas, curriculares y de gestión

CÓRDOBA, 2013

TITULO: *La enseñanza de la religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro: modelo predictivo y diseño pedagógico*

AUTOR: *Luis del Espino Díaz*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2014
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: La enseñanza de la Religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro: modelo predictivo y diseño pedagógico

DOCTORANDO: LUIS DEL ESPINO DÍAZ

INFORME RAZONADO DEL DIRECTOR DE LA TESIS

La presente tesis realiza aportaciones muy significativas en el ámbito de investigación sobre educación en valores, destacándose seis rasgos que la configuran como un trabajo riguroso y sistemático que hace avanzar el conocimiento científico sobre el objeto citado:

1. La fundamentación teórica es muy sólida, encontrándose los conceptos muy bien estructurados, lo que da como resultado una coherencia interna sobresaliente. La amplitud de la bibliografía (más de 500 referencias citadas), así como su adecuado grado de actualización y calidad avalan la consistencia del marco teórico.
2. Los objetivos que se han perseguido y alcanzado no solo poseen relevancia teórica, sino también aplicada en el campo de la educación. Se valora especialmente que el doctorando haya planificado la investigación tomando en consideración la necesidad de transferir sus resultados y conclusiones a una dimensión práctica: el diseño de un marco curricular de referencia que le pueda resultar útil al docente en la planificación de la enseñanza de actitudes y valores en centros educativos de enfoque inclusivo. Este es un problema enormemente pertinente en la educación planificada, que se encuentra conectado con la necesidad de abordar una educación holística de ciudadanos activos que convivan responsablemente en una cultura de paz.
3. No debe tampoco obviarse el vínculo entre los dos aspectos anteriores. El interés aplicado del doctorando deriva, en buena parte, de su rigurosa revisión de la literatura. Una exigencia básica que se plantea en esta es la de que la investigación sobre educación en valores para una ciudadanía activa y responsablemente democrática se traduzca en cierto impacto socioeducativo. Por este motivo, se juzga muy positivamente que la tesis no finalice con las conclusiones y discusión, sino que se haya incluido un esbozo de pautas pedagógicas que ayuden a transferir aplicadamente los resultados de la investigación básica. Luego no se hace caso omiso de las conclusiones de la literatura, sino que el doctorando las ha interiorizado y llevado a la práctica.

4. Asimismo, se valora muy positivamente la sistematización de objetivos e hipótesis, a pesar de que su elevado número añade cierta complejidad a la investigación. Sorprende la claridad de la estructura y de la secuencia con que se presentan dichos elementos, pero también los resultados, la discusión y las conclusiones, manteniéndose la coherencia entre todos estos apartados (es decir, en todos ellos se percibe una buena correspondencia en relación con la secuencia de objetivos científicos planteados: descripción, correlación, predicción directa e indirecta, y predicción condicional).
5. La metodología es impecable y cuenta con un buen nivel de sofisticación. Particularmente, se destacaría el uso de INDIRECT y MODPROBE, dos macros diseñadas para SPSS, desarrolladas en los últimos cuatro años por Andrew Hayes. A los resultados más fructíferos de la tesis se llega precisamente a través del uso de estas herramientas, empleadas para la predicción indirecta y la condicional (moderación), respectivamente.
6. La discusión presentada incluye una interpretación adecuada de los resultados a la luz de los marcos teóricos de partida, haciéndose esto sistemáticamente en torno a las diferentes categorías de objetivos planificados. El grado de estructuración y precisión en el discurso se mantienen, por tanto, hasta el final del informe de investigación doctoral.

En resumen, tanto la evaluación interna de la calidad de la tesis como su proyección aplicada permiten concluir que el trabajo doctoral reúne todas las condiciones exigidas a este tipo de resultado académico dirigido al logro del grado de Doctor.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 16 de Septiembre de 2013

Firma del director

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'José Luis Álvarez Castillo', with a long horizontal stroke extending to the right.

Fdo.: JOSÉ LUIS ÁLVAREZ CASTILLO

finis autem virtutis, cum sit habitus operativus, est ipsa operatio. Sed notandum quod habituum operativorum aliqui sunt semper ad malum, sicut habitus vitiosi; aliqui vero quandoque ad bonum, et quandoque ad malum, sicut opinio se habet ad verum et ad falsum; virtus autem est habitus semper se habens ad bonum. Et ideo, ut discernatur virtus ab his quae semper se habent ad malum, dicitur, qua recte vivitur, ut autem discernatur ab his quae se habent quandoque ad bonum, quandoque ad malum, dicitur, qua nullus male utitur.

Thomas de Aquino, Summa Theologiae, I^a-II^ae q. 55 a.4

A mi Familia.

A mis padres, por su entrega y esfuerzo toda una vida,
a mi esposa Beatriz, por su comprensión y apoyo incondicional,
a mi hijo Luis, por el tiempo que me ha concedido.

En primer lugar, quisiera agradecer a mi director de Tesis, Dr. José Luis Álvarez Castillo, haberme permitido aprender a su lado. Sin su dedicación, su guía y apoyo no hubiera sido posible llevar a cabo esta investigación.

A la Universidad de Córdoba y a la Universidad de Burgos, por darme la oportunidad de continuar con mi formación académica en el Programa Interuniversitario de Doctorado con Mención de Calidad "Educación: Perspectivas Históricas, Políticas, Curriculares y de Gestión".

A todas aquellas personas que han colaborado facilitando la información necesaria que se ha precisado.

A D. José y a Carlos por su constante motivación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	21
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO: EDUCACIÓN, RELIGIÓN Y VALORES	27
CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN Y MORAL CATÓLICA	29
1.1. Fundamentos legales	30
1.1.1. Fundamentación legislativa internacional	30
a) Declaración universal de los derechos humanos	30
b) Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones	31
c) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	33
d) Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	33
e) Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales	34
f) Protocolo Adicional al Convenio Para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales	35
g) Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza	35
h) Tratado de la Unión Europea	36
1.1.2. Legislación española	36
a) Constitución Española de 1978	37
b) Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa	38
c) Orden de 4 de agosto de 1980 por la que se regula la enseñanza religiosa y los actos de culto en los centros escolares (BOE 6-8-1980)	39
d) Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede	40
e) Acuerdos entre el Estado Español y otras confesiones	43
1.2. La enseñanza de la Religión en el sistema educativo español	44
1.2.1. La ERE en los primeros años de la Democracia	44
1.2.2. La ERE en la LOGSE	44

1.2.3. La ERE en la LOCE	46
1.2.4. La ERE en la LOE	48
1.2.5. El actual currículo de la ERE	50
1.3. Estadísticas de la ERE. Datos nacionales	60
1.4. La ERE en Europa	65
1.5. El profesorado de Religión y moral Católica: Requisitos y condiciones de acceso. Formación inicial y formación permanente.	78
CAPÍTULO 2. LOS VALORES SOCIALES	81
2.1. ¿Qué son los valores?	83
2.2. Características de los valores	89
2.3. Clasificación de los valores	92
2.3.1. Desde la Pedagogía	92
a) Las aportaciones de Quintana Cabanas	92
b) David Isaacs, de los valores a las virtudes	93
2.3.2. Desde la Filosofía	94
a) Max Scheler, una visión desde la Filosofía Fenomenológica	94
b) Ortega y Gasset y los valores morales	96
2.3.3. Desde la Psicología	97
a) Spranger, los inicios	97
b) Una perspectiva psicosocial	99
b.1) El modelo clásico de Rokeach	99
b.2) El modelo de Schwartz	102
b.3) Individualismo-colectivismo: la contribución de Hofstede	107
b.4) La contribución de Triandis al estudio de los valores	109
2.4. Valores, educación y paradigmas	112
2.4.1. La educación en valores	112
2.4.2. Paradigmas en educación en valores	114
a) La educación moral como socialización	117
b) La educación moral como clarificación de valores	118
c) La educación moral como desarrollo	120
c.1) Piaget	121
c.2) Kohlberg	123

d) La educación moral como formación de hábitos virtuosos	127
e) La educación moral como construcción de la personalidad moral	130
2.5. Agentes de educación en valores	131
2.5.1. La familia: hábitat natural de la transmisión de valores	131
2.5.2. La escuela: agente complementario en educación en valores	134
2.5.3. El entorno sociocultural: agente de educación moral	137
2.6. La educación en valores en el sistema educativo español	138
2.7. La formación del profesorado para la educación en valores.	
Una necesidad	141
CAPÍTULO 3. LA RELIGIÓN Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE VALORES	145
3.1. El hecho religioso.	147
3.2. Beneficios de la religión. La religiosidad como elemento promotor de salud	154
3.2.1. Versión tradicional-histórica de espiritualidad	159
3.2.2. Versión moderna de espiritualidad	160
3.2.3. Versión tautológica moderna de espiritualidad	161
3.2.4. Versión clínica moderna de espiritualidad	162
3.3. Contribución de la religión a la adquisición de valores sociales, de autorregulación y logro	167
3.3.1. La religión y los valores sociales	170
3.3.2. La religión y los valores de autorregulación	173
3.3.3. La religión y los valores de logro	176
CAPITULO 4. LA PREDICCIÓN DE LOS VALORES: REVISIÓN DE CONSTELACIONES DE VARIABLES EN LOS ÁMBITOS DE LA PERSONALIDAD, LA AFECTIVIDAD Y LA SOCIODEMOGRAFÍA	179
4.1. Factores de personalidad	181
4.1.1. Descripción de los cinco factores	186
a) Extraversión	187
b) Agradabilidad	187
c) Responsabilidad	187

d) Neuroticismo	188
e) Apertura a la experiencia	188
4.1.2. Dos instrumentos ampliamente empleados: BFQ y NEO- PI	188
a) BFQ	189
b) NEO-PI	191
4.1.3. Personalidad y valores	196
4.1.4. Revisión empírica de la relación entre personalidad y valores	198
4.2. Variables afectivas	212
4.2.1. Empatía	212
a) Definición de empatía	212
b) Desarrollo de la empatía	219
c) Principales instrumentos de evaluación de la empatía	220
d) Empatía y su relación con los valores sociales, de autorregulación y logro	222
d.1) Empatía y valores sociales	222
d.2) Empatía y autorregulación	226
d.3) Empatía y Logro	227
4.2.2. Autoestima	228
a) Definición	228
b) Autoestima y valores	230
b.1) Autoestima y valores sociales	230
b.2) Autoestima y autorregulación	136
b.3) Autoestima y logro	239
4.3. Variables sociodemográficas	239
4.3.1. Género y valores	239
4.3.2. Edad y valores	245

SEGUNDA PARTE. APROXIMACIÓN EMPÍRICA: PREDICCIÓN DE VALORES SOCIALES, DE AUTORREGULACIÓN Y LOGRO EN ADOLESCENTES DE ESO **251**

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS **253**

5.1. Objetivos	254
5.2. Hipótesis	257

CAPÍTULO 6. MÉTODO	261
6.1. Diseño	262
6.2. Participantes	262
6.3. Variables e instrumentos	265
6.3.1. Variables sociodemográficas	266
6.3.2. Variable socioeducativa	267
6.3.3. Variables de personalidad: NEO-FFI	267
6.3.4. Variables afectivas: IRI y Escala de Autoestima de Rosenberg	269
6.3.5. Variables referidas a los valores sociales, de autorregulación y logro: CEVS	270
6.4. Procedimiento	273
CAPÍTULO 7. RESULTADOS	275
7.1. Estudio descriptivo	277
7.1.1. Análisis de las variables sociodemográficas	277
7.1.2. Análisis de la variable socioeducativa	278
7.1.3. Análisis de las variables de personalidad	279
7.1.4. Análisis de las variables afectivas	280
7.1.5. Análisis de las variables referidas a los valores sociales, de autorregulación y logro	282
7.2. Estudio correlacional	285
7.2.1. Correlaciones bivariadas y análisis confirmatorios entre las variables sociodemográficas de género y ciclo de la ESO con los valores sociales, de autorregulación y logro	285
7.2.2. Correlaciones bivariadas y análisis confirmatorios entre la opción curricular y los valores sociales, de autorregulación y logro	287
7.2.3. Correlaciones bivariadas entre los factores de personalidad y los valores sociales, de autorregulación y logro	290
7.2.4. Correlaciones bivariadas entre las variables afectivas de empatía y autoestima con los valores sociales, de autorregulación y logro	295
7.3. Estudio predictivo	297
7.3.1. Análisis de mediación	299
7.3.2. Análisis de moderación	305

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN	337
8.1. Discusión sobre el objetivo descriptivo	338
8.2. Discusión sobre el objetivo correlacional	341
8.3. Discusión sobre el objetivo predictivo	346
TERCERA PARTE. PAUTAS PEDAGÓGICAS Y CONCLUSIONES	355
CAPÍTULO 9. PAUTAS PEDAGÓGICAS	357
9.1. Introducción	358
9.2. Diseño de estrategias a partir del análisis de mediación	358
9.3. Diseño de estrategias a partir del análisis de moderación	364
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES	375
10.1. Conclusiones generales	376
10.2. Limitaciones de la investigación empírica	377
10.3. Prospectiva	378
REFERENCIAS	383
ANEXO	433
INSTRUMENTOS DE MEDIDA	433
A. Cuestionario para la Evaluación de los Valores Sociopersonales para la Convivencia	435
B. NEO FFI, Inventario NEO reducido de Cinco Factores	457
C. IRI. Índice de Reactividad Interpersonal	463
D. Escala de Autoestima	467

INTRODUCCIÓN

El origen de esta investigación ha surgido debido al creciente interés que está suscitando el estudio de conductas antisociales en las aulas de los centros educativos dentro y fuera de nuestras fronteras (Garaigordobil, 2004; Minton y O'Moore, 2008; Ortega, Romera y Rey, 2009), enmarcado todo ello dentro de una crisis general de valores en la sociedad (Brezinka, 1990; Parra, 2003). Ante una realidad social en la que no son pocos los que hablan de una pérdida de valores que dificultan la convivencia cívica (Quintana Cabanas, 1999), donde nos encontramos de manera cada vez más acuciante episodios de violencia de diferente índole, de intolerancia hacia la diferencia y en la que está imponiéndose como principios de acción el individualismo, el relativismo y el hedonismo (Álvarez y Ares, 2003; Quintana Cabanas, 2005, 2009), se hace necesario que la escuela responda, como agente socializador que es, fomentando un aprendizaje encaminado a la resolución de conflictos, a las conductas prosociales (Esteban, 2003), al desarrollo de la capacidad de empatía, al respeto a la pluralidad de ideales y, en definitiva, a la asimilación de las normas democráticas.

La Europa de hoy en día es el resultado de un entrelazamiento de migraciones de pueblos dispares. La sociedad europea es una sociedad multicultural, y la educación intercultural es tanto una necesidad como un deber (Álvarez y Batanaz, 2007; Breeze, 2003). Este fenómeno ha suscitado la necesidad de adoptar nuevas medidas educativas (Bernal, 2003). Para ello, se hace necesaria la investigación en educación intercultural que analice de forma más realista la multiculturalidad y contribuya a incrementar la eficacia de las estrategias innovadoras de actuación educativa en estos contextos (Álvarez y González, 2008). Por tanto, urge, de manera especial en las democracias actuales que ven amenazadas su cohesión social por la carencia de unas convicciones morales (García-Cano, 2008), el análisis y la búsqueda de herramientas útiles que favorezcan esta nueva coyuntura social y que desarrollen una formación moral basada en la adquisición de valores sociales.

La educación en valores sigue siendo uno de los retos del actual sistema educativo dada la necesidad de mejorar la conducta prosocial en la sociedad en general, y del periodo adolescente en particular, que es sobre el que se centrará nuestra investigación. De la Fuente, Peralta y Sánchez (2006), asumiendo los planteamientos de

otros autores, establecen tres niveles comportamentales constitutivos de los valores, entendiendo que la interiorización de los mismos implica la integración del aspecto cognitivo (que incluye lo que una persona piensa de sí misma), afectivo (autoestima, reacciones emocionales) y las acciones o comportamientos (referido a la ejecución conductual propias de cada situación interpersonal). En los tres aspectos hay que tener en cuenta la habilidad de autorregulación.

Ante estos antecedentes consideramos oportuno dirigir la investigación hacia el estudio de una serie de variables que nos permita reflexionar sobre las implicaciones de estas en la interiorización de valores sociopersonales, y que se materialice en una conducta prosocial en pro de una convivencia pacífica. Es por eso que nos parece oportuno identificar la capacidad predictiva de diversos factores personalidad, como los que integran el modelo *Big Five* o *Cinco Grandes factores* (Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad, Neuroticismo y Apertura a la Experiencia), sobre los valores sociales, de autorregulación y logro.

Asimismo, resulta relevante el estudio de la relación entre la dimensión afectiva y dichos valores. En concreto, la investigación tendrá en cuenta, por un lado, la variable de la empatía (Garaigordobil, 2009), pudiendo afirmar que, en la actualidad, existe un amplio consenso en admitir que la capacidad empática debe ser considerada como un factor de relevancia en la explicación del desarrollo social y de las interacciones sociales. Incluso su presencia es reivindicada actualmente en las relaciones económicas como uno de los ingredientes de un nuevo modelo que sirva para superar los efectos deshumanizadores del capitalismo financiero (Felber, 2012). Adicionalmente, aún dentro de esta dimensión afectiva, la autoestima es una variable asociada a los valores y la satisfacción vital de los adolescentes (Casas, Buxarraís, Figuer, González, Tey, Noguera y Rodríguez, 2004).

Por otra parte, algunos factores sociodemográficos también pueden estar relacionados con dimensiones axiológicas de valores sociales y personales del alumnado de la ESO (De la Fuente et al., 2006), así como con la autorregulación y con los niveles de percepción de los comportamientos propios y ajenos (Frydenberg, 2008). Investigaciones recientes apuntan que diversas estrategias puestas a prueba para una mejora de la autorregulación personal de los estudiantes conducen hacia la prevención de los comportamientos desadaptativos personales, sociales y académicos, evidenciando

su vinculación con la adquisición de valores sociales (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009).

Otra variable de enorme relevancia en nuestra investigación es la influencia que tiene la asignatura de Religión en el marco de la educación moral, en relación con su notable capacidad formativa que no puede ser ignorada ni deformada por planteamientos ideológicos de tipo pedagógico ni por políticas educativas partidistas. En este sentido, existen investigaciones que apuntan hacia el logro de valores y la implicación del hecho religioso de manera positiva (Saroglou, Delpierre, Dernelle, 2003; Schwartz, 1992; Schwartz y Huisman, 1995). Esta es un área que, en el caso de la enseñanza de la Religión Católica, dado su contenido curricular, participa de la formación en valores que nuestro sistema educativo pretende abordar, proponiendo, en consecuencia, una reflexión y un análisis crítico de los valores democráticos y de la ciudadanía.

Por consiguiente, el objetivo general de la tesis es mejorar el aprendizaje de valores que contribuyen a resolver problemas sociales. Como paso previo al diseño de pautas pedagógicas con esta orientación, se analizarán distintas variables de personalidad, afectivas y sociodemográficas en su relación con las tres dimensiones axiológicas que vertebran nuestro estudio: dimensión de valores sociales, dimensión de valores de autorregulación y la dimensión del valor de logro. También se introducirá una variable curricular como lo es la opción de cursar Religión o su Alternativa. Se trata de un elemento que apenas ha sido analizado y de donde se podrán extrapolar resultados relevantes en torno a las aportaciones de la asignatura de Religión a la educación moral como instrumento válido en la adquisición de valores sociales necesarios para una mayor cohesión en las democracias actuales cada vez más marcadas por el fenómeno de la multiculturalidad.

Para finalizar la introducción, haremos alusión a la estructura de la presente tesis, que consta de tres partes bien diferenciadas. En la primera parte, se aborda la fundamentación teórica y consta de cuatro capítulos. La segunda parte se destina a la investigación empírica e incluye cuatro capítulos. Por último, la tercera parte incluye un capítulo de pautas pedagógicas y otro de conclusiones obtenidas a partir de los análisis realizados.

Comenzando con el bloque de fundamentación teórica, el primer capítulo está destinado a introducir la materia de la enseñanza de la Religión incluyendo los fundamentos legales de la misma. Se alude al estatus de la materia contemplado en las distintas leyes educativas aprobadas en la etapa postconstitucional en España, así como un esbozo del perfil de su profesorado; además, se incluyen los actuales contenidos curriculares, y se destaca un apartado de la enseñanza de la Religión en Europa.

El segundo capítulo está destinado a introducir una delimitación conceptual del ámbito temático de los valores que permita arrojar mayor precisión en el uso de los mismos. Se incluye una descripción de los distintos paradigmas de la educación en valores, haciendo hincapié en la presencia de este tipo de formación en el actual sistema educativo. Especial mención se hará a la importancia del docente para el desarrollo adecuado de una educación en valores.

El desarrollo del tercer capítulo toma como foco la evidencia existente acerca de la relación de la religión con el aprendizaje de valores. Es por ello que el capítulo parte de la conceptualización del hecho religioso para acabar exponiendo los beneficios derivados de la religión.

El cuarto capítulo está destinado al estudio del resto de variables de nuestra investigación. Se estructurará en tres partes. La primera de ellas se centrará en los factores de personalidad provenientes del modelo más consensuado por la comunidad científica: los *Cinco Grandes Factores o Big Five*. La segunda parte se centrará en las variables que hemos denominado afectivas, dentro de las cuales hemos incluido la empatía y la autoestima. Por último, el interés se trasladará hacia las denominadas variables sociodemográficas, entre las que incluiremos el género y el ciclo de la ESO (vinculada a la edad).

La segunda parte del volumen estará destinada a informar sobre la investigación propia. Así, en el capítulo cinco se formulan los objetivos y las hipótesis. Posteriormente, el capítulo seis se destina al planteamiento metodológico general de la investigación. En él se describen aspectos como el diseño de la investigación, la muestra, los instrumentos empleados y el procedimiento llevado a cabo. Seguidamente, en el capítulo siete se presentan los resultados derivados de los análisis descriptivos, correlacionales y predictivos. A continuación, en el capítulo octavo se presenta la

interpretación de los resultados de nuestra investigación en contraste con la fundamentación teórica.

Por último, el tercer bloque del informe está referido a la segunda fase de la investigación, de carácter pedagógico aplicado, así como a la formulación de las conclusiones. En el capítulo nueve se diseñan orientaciones educativas para la enseñanza de valores sociales, de autorregulación y logro como aplicación de los resultados y conclusiones empíricas. Por último, el capítulo diez incluye las conclusiones obtenidas a partir de los análisis efectuados, así como las limitaciones del trabajo, y se plantean futuras líneas de investigación. Finalmente, se reseñan las referencias bibliográficas utilizadas y se aportan los instrumentos utilizados para la obtención de datos en el anexo.

En resumen, el trabajo presentado proporciona una fundamentación teórica sólida y actualizada en el ámbito analizado junto a una metodología que incluye un análisis de datos avanzado que permite la obtención de unos resultados de gran valor. Estos resultados han sentado la base para el diseño de pautas pedagógicas aplicables en el ámbito curricular orientado al desarrollo de la interiorización de valores.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO:
EDUCACIÓN, RELIGIÓN Y VALORES

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN Y MORAL CATÓLICA

1.1. FUNDAMENTOS LEGALES |

1.2. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN
EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL |

1.3. ESTADÍSTICAS DE LA ERE.
DATOS NACIONALES |

1.4. LA ERE EN EUROPA |

1.5. EL PROFESORADO DE RELIGIÓN Y
MORAL CATÓLICA: REQUISITOS Y
CONDICIONES DE ACCESO.
FORMACIÓN INICIAL Y FORMACIÓN
PERMANENTE. |

Como se acaba de presentar, además de importantes variables de personalidad, afectivas y sociodemográficas, el aspecto central que nos ocupa gira en torno a la enseñanza de la Religión y Moral Católica (ERE) y sus aportaciones al mundo de la educación y, por tanto, a la sociedad en el aspecto ético y de formación en valores. A lo largo de este primer capítulo contextualizaremos convenientemente esta materia. Para ello, comenzaremos situando la religión y su enseñanza como un derecho enmarcado dentro de una serie de normas y tratados internacionales. Una vez hecha esta aproximación al derecho internacional, nos situaremos en el ámbito nacional. Especial mención requiere el Acuerdo entre España y el Estado Vaticano sobre Enseñanza y Asuntos Culturales. Posteriormente, llevaremos a cabo una revisión estadística del alumnado matriculado en la ERE, tanto en Córdoba como a nivel nacional. Seguidamente, dedicaremos un capítulo para describir la situación de la asignatura en Europa para finalizar con la figura del profesorado de la ERE y, concretamente, en los requisitos y condiciones de acceso necesarias, así como en su formación.

1.1. Fundamentos legales

1.1.1. *Fundamentación legislativa internacional*

En el ámbito internacional encontramos multitud de normas y tratados internacionales suscritos por España en los que se apoya y se justifica la presencia de la enseñanza de la Religión. Los Estados se suelen comprometer a aplicar estas normas en sus territorios y en muchos casos con un estatus superior a la legislación propia. Prueba de ello son las numerosas sentencias dictadas por distintos tribunales basadas en estas normas pertenecientes al derecho internacional.

a) *Declaración universal de los derechos humanos*

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 18 se afirma que *toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.*

Poco después, en el artículo 26 se recoge, en lo concerniente al derecho a la educación, que *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.* Dentro de este mismo artículo, en su punto tercero, se destaca que *los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

b) Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones

Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de noviembre de 1981, la declaración considera que uno de los principios fundamentales de la Carta de las Naciones Unidas es el de la dignidad e igualdad propias de todos los seres humanos, y que todos los Estados Miembros se han comprometido a tomar medidas conjuntas y separadamente, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, para promover y estimular el respeto universal y efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin distinción de raza, sexo, idioma ni religión. Es por ello que el texto declara lo que a continuación resumimos en lo que se refiere a la intolerancia y discriminación fundadas en la religión:

Artículo 1. En este artículo se destaca el derecho de toda persona a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. En lo que concierne a la libertad de religión, el artículo expresa el derecho a poder manifestarla, tanto en público como en privado, mediante el culto, el poder practicarla y el derecho a poder enseñarla. En el punto segundo, queda redactado que el tener una religión y poder practicarla y enseñarla con libertad no debe ser motivo de coacción que pueda menoscabar la libertad.

Artículo 2. En este segundo artículo, se hace mención a que ningún Estado, grupo de personas o particulares podrán discriminar a ninguna persona por motivos de religión. En el punto segundo, el texto aclara que toda distinción, exclusión, restricción o preferencia fundada en la religión o en las convicciones y cuyo fin o efecto sea la abolición o el menoscabo del reconocimiento, el goce o el ejercicio en pie de igualdad

de los derechos humanos y las libertades fundamentales supone una intolerancia y una discriminación por motivos de religión.

Artículo 3. El tercer artículo de la Declaración continúa con la discriminación hacia las personas por motivos de religión y destaca que ello constituye una ofensa a la dignidad humana y una negación de los principios de la Carta de las Naciones Unidas. Esta ofensa, continúa el texto, debe ser condenada como una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros tratados internacionales. Según el texto, esta ofensa puede suponer un obstáculo en las relaciones amistosas entre estados.

Artículo 4. El artículo cuarto versa sobre las medidas a tomar por parte de los Estados para prevenir y eliminar todo hecho discriminatorio hacia las personas. En el punto segundo, se hace un llamamiento a los Estados para que hagan todos los esfuerzos necesarios por promulgar o derogar leyes, según el caso, a fin de prohibir toda discriminación de ese tipo y poder combatir la intolerancia por estos motivos.

Artículo 5. Este artículo se centra en el derecho que tienen los padres de dar una educación moral a sus hijos conforme a la religión que tengan. Se trata de un derecho del niño el recibir la educación en materia religiosa conforme a la voluntad de sus padres no pudiendo instruir al niño en unas convicciones que no sean acordes a la de sus padres. Así mismo, el texto recoge que la educación de los niños debe ir encaminada hacia la comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y hermandad universal, respeto de la libertad de religión o de convicciones de los demás y en la plena conciencia de que su energía y sus talentos deben dedicarse al servicio de la humanidad.

Artículo 6. El artículo 6 recoge los aspectos que incluyen el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión o de convicciones. Estos son: la libertad de culto y de reunión en relación a la religión y las convicciones de la persona; la fundación y mantenimiento de instituciones de beneficencia; la libertad de uso de materiales de culto; escribir y difundir publicaciones propias de esta materia; libertad de enseñanza de la religión; libertad a solicitar y recibir ayudas financieras y de cualquier tipo de particulares u otras instituciones; libertad de elección y designación por sucesión que correspondan a las necesidades de cualquier religión; libertad de observancia de descanso y celebración de festividades conforme a los preceptos de cualquier religión;

libertad de establecimiento de comunicación con particulares o grupos de personas sobre cuestiones relacionadas con la religión.

c) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*

Conforme a los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966), en su artículo 13.3 destaca que *los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquellas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*

Este acuerdo fue firmado por España el 28 de septiembre de 1976 y ratificado el 13 de abril de 1977 (BOE 30/4/1977).

d) *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*

Es un tratado multilateral general que reconoce Derechos civiles y políticos y establece mecanismos para su protección y garantía. Fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966, entrando en vigor el 23 de marzo de 1976 y ratificado por España el 13 de abril de 1977 (BOE 30/4/1977). En este acuerdo destacamos los siguientes puntos:

18.1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección, así como la libertad de manifestar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y la enseñanza.

18.2. Nadie será objeto de medidas coercitivas que puedan menoscabar su libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección.

18.3. La libertad de manifestar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos, o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

18.4. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Este tratado fue adoptado al mismo tiempo que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y se hace referencia a ambos con el nombre de Pactos Internacionales de Derechos Humanos.

e) Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales

Firmado en Roma el 4 de noviembre de 1950 por todos los Estados miembros del Consejo de Europa y ratificado por España el 4 de octubre de 1979, constituye un sistema original de protección internacional de los Derechos Humanos que establece distintos organismos de control con sede en Estrasburgo, como una Comisión encargada de estudiar de antemano las demandas presentadas por los Estados o, eventualmente, personas; el Tribunal Europeo de Derechos Humanos; y el Comité de Ministros del Consejo de Europa, que desempeña la función de guardián del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

En el artículo 9 del citado Convenio se destaca el derecho a la libertad de religión en los siguientes términos:

9.1. Toda persona tiene derecho a la libertad del pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho implica la libertad de cambiar de religión o de convicciones, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, en público o en privado, por medio del culto, la enseñanza, las prácticas y la observación de los ritos.

9.2. La libertad de manifestar su religión o sus convicciones no pueden ser objeto de más restricciones que las que, previstas por la Ley, constituyen medidas necesarias, en una sociedad democrática, para la seguridad pública, la protección del orden, de la salud o de la moral públicas, o la protección de los derechos o las libertades de los demás.

f) Protocolo Adicional al Convenio Para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales

El Protocolo adicional al Convenio para la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales, firmado en París el 20 de marzo de 1952 y ratificado por España el 8 de octubre de 1979, establece que los Gobiernos signatarios, miembros del Consejo de Europa, convienen en su artículo 2 referido al derecho a la instrucción que:

El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

g) Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza

En la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión, celebrada en París del 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960, los Estados Partes convienen en su artículo 5:

Debe respetarse la libertad de los padres o, en su caso, de los tutores legales, 1º de elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, pero que respeten las normas mínimas que puedan fijar o aprobar las autoridades competentes, y 2º de dar a sus hijos, según las modalidades de aplicación que determine la legislación de cada Estado, la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones.

h) Tratado de la Unión Europea

El Tratado de Lisboa, firmado por los representantes de todos los Estados miembros de la Unión Europea el 13 de diciembre de 2007 es el que sustituye a la Constitución para Europa. Con este tratado, la Unión Europea tiene personalidad jurídica propia para firmar acuerdos internacionales a nivel comunitario. Resultado de las modificaciones introducidas en él, tiene lugar el Tratado de la Unión Europea (2009).

Dicho tratado mantiene del texto de la Constitución Europea, que no llegó a aplicarse al no ser ratificado por todos los Estados miembros, el derecho a *la Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión*. Inclusive señala que *este derecho implica la libertad de cambiar de religión o de convicciones, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, en público o en privado, a través del culto, la enseñanza, las prácticas y la observancia de los ritos* (Artículo 10.1). El texto destaca que la Unión *respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística* (Artículo 22). También reafirma los principios de *no discriminación por religión* y de cualquier tipo (Artículo 21).

En el campo de la educación, *se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto de los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas* (Artículo 14.3).

1.1.2. Legislación española

En consonancia con las normativas internacionales que acabamos de presentar, la legislación española desarrolla todo un marco legal que contempla la libertad religiosa. Fundamentalmente, abordaremos en este apartado la Constitución Española y la Ley Orgánica de libertad religiosa que garantiza y protege el derecho de los padres y madres a que sus hijos/as reciban una enseñanza acorde con sus convicciones religiosas.

a) Constitución Española de 1978

Los derechos fundamentales que reconoce la Carta Magna de 1978 son interpretados de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las materias ratificados por España. En lo concerniente a la esfera de la religión, del articulado español podemos destacar el siguiente contenido:

Artículo 14.

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Artículo 16.

1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.

2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.

3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

Artículo 27.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

b) Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa

Se trata de un rango prioritario en la jerarquía de fuentes de nuestro ordenamiento jurídico interno, sólo supeditado a la propia Constitución, de la que en muchos casos este tipo de leyes son mera prolongación. De hecho, esta ley surge del artículo 16 de la Carta Magna que hemos mencionado anteriormente. Conviene señalar que también los no creyentes tienen garantizada la inmunidad de coacción para el respeto de su postura por las demás personas y sus instituciones.

A continuación destacamos los artículos que consideramos más interesantes:

Artículo 2.

1. La libertad religiosa y de culto garantizada por la Constitución comprende, con la consiguiente inmunidad de coacción, el derecho de toda persona a:

a) Profesar las creencias religiosas que libremente elija o no profesar ninguna; cambiar de confesión o abandonar la que tenía; manifestar libremente sus propias creencias religiosas o la ausencia de las mismas, o abstenerse de declarar sobre ellas.

b) Practicar los actos de culto y recibir asistencia religiosa de su propia confesión; conmemorar sus festividades, celebrar sus ritos matrimoniales; recibir sepultura digna, sin discriminación por motivos religiosos, y no ser obligado a practicar actos de culto o a recibir asistencia religiosa contraria a sus convicciones personales.

c) Recibir e impartir enseñanza e información religiosa de toda índole, ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro procedimiento; elegir para sí, y para los menores no emancipados e incapacitados, bajo su dependencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

d) Reunirse o manifestarse públicamente con fines religiosos y asociarse para desarrollar comunitariamente sus actividades religiosas de conformidad con el ordenamiento jurídico general y lo establecido en la presente Ley Orgánica.

2. Asimismo comprende el derecho de las Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas a establecer lugares de culto o de reunión con fines religiosos, a designar y

La enseñanza de la Religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro

formar a sus ministros, a divulgar y propagar su propio credo, y a mantener relaciones con sus propias organizaciones o con otras confesiones religiosas, sea en territorio nacional o en el extranjero.

3. Para la aplicación real y efectiva de estos derechos, los poderes públicos adoptarán las medidas necesarias para facilitar la asistencia religiosa en los establecimientos públicos, militares, hospitalarios, asistenciales, penitenciarios y otros bajo su dependencia, así como la formación religiosa en centros docentes públicos.

c) Orden de 4 de agosto de 1980 por la que se regula la enseñanza religiosa y los actos de culto en los centros escolares (BOE 6-8-1980)

La presente Orden es la que regula la enseñanza de la religión en los términos que siguen:

1.º En todos los Centros escolares públicos de Preescolar, EGB, Bachillerato y Formación Profesional se habilitarán locales idóneos para el desarrollo, dentro del Centro, de actividades de formación y asistencia religiosa de los alumnos que deseen participar en ellos, incluida la celebración de actos de culto.

2.º Las autoridades académicas competentes acordarán con la jerarquía de la Iglesia Católica o con las autoridades de las Iglesias Confesionales o Comunidades religiosas legalmente inscritas, en su caso, las condiciones concretas en que hayan de desarrollarse en estos locales las actividades de formación y asistencia religiosa complementarias de la enseñanza de la Religión y Moral.

3.º Las capillas, oratorios y otros locales destinados permanentemente al culto católico existentes en los Centros escolares públicos continuarán dedicados tanto a este fin como a otras actividades de formación y asistencia religiosa, compitiendo a la correspondiente jerarquía eclesiástica lo concerniente al carácter religioso de las referidas capillas y locales, todo ello sin perjuicio de su posible utilización para otras actividades escolares.

Disposición final.

Quedan autorizadas las Direcciones Generales de Educación Básica y de Enseñanzas Medias, en colaboración con la Dirección General de Asuntos Religiosos, para la aplicación de lo dispuesto en la presente Orden.

A este fin, y en cumplimiento del acuerdo entre el Estado y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, dichos Centros directivos procederán de conformidad con la jerarquía eclesiástica en lo que a ésta le compete.

d) Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede

El 3 de enero de 1979, seis días después de la entrada en vigor de la Constitución Española, se firma en la Ciudad del Vaticano un conjunto de acuerdos entre el Estado Español y la Santa Sede que configuran el conocido como Concordato con la Iglesia Católica prosiguiendo la revisión de los textos concordatarios en el espíritu del Acuerdo de 28 de julio de 1976. Este acuerdo regula las relaciones de España con el Estado Vaticano y, por ende, con la Iglesia Católica sobre asuntos jurídicos, sobre la enseñanza y asuntos culturales, sobre la asistencia religiosa a las Fuerzas Armadas y el servicio militar de clérigos y religiosos y sobre asuntos económicos. En estos acuerdos, el Estado Español reconoce el derecho fundamental a la educación religiosa, suscribiendo pactos internacionales que garantizan el ejercicio de este derecho. Por otra, la Iglesia debe coordinar su misión educativa con los principios de libertad civil en materia religiosa y con los derechos de las familias y de todos los alumnos y maestros.

En el articulado de este acuerdo, y a la luz del principio de libertad religiosa, se tiene en cuenta que la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar, incluyendo la enseñanza de la religión católica en todos los centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales. Esta inclusión debe ser de oferta obligatoria por los centros educativos y de libre elección para el alumnado, respetándose la libertad de conciencia.

El acuerdo sobre la enseñanza y asuntos culturales consta de diecisiete artículos. Entre ellos destacamos aquellos que más nos interesan para nuestra investigación:

Artículo 1.

A la luz del principio de libertad religiosa, la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar.

En todo caso, la educación que se imparta en los Centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana.

Artículo 2.

Los planes educativos en los niveles de Educación Preescolar, de Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Grados de Formación Profesional correspondientes a los alumnos de las mismas edades incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los Centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales.

Por respeto a la libertad de conciencia, dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla.

Las autoridades académicas adoptarán las medidas oportunas para que el hecho de recibir o no recibir la enseñanza religiosa no supongan discriminación alguna en la actividad escolar.

En los niveles de enseñanza mencionados, las autoridades académicas correspondientes permitirán que la Jerarquía Eclesiástica establezca, en las condiciones concretas que con ella se convenga, otras actividades complementarias de formación y asistencia religiosa.

Artículo 3

En los niveles educativos a los que se refiere el artículo anterior, la enseñanza religiosa será impartida por las personas que, para cada año escolar, sean designadas por la autoridad académica entre aquellas que el Ordinario diocesano proponga para ejercer esta enseñanza. Con antelación suficiente, el Ordinario diocesano comunicará los nombres de los Profesores y personas que sean consideradas competentes para dicha enseñanza.

En los Centros públicos de Educación Preescolar, de EGB y de Formación Profesional de primer grado, la designación, en la forma antes señalada, recaerá con preferencia en los Profesores de EGB que así lo soliciten.

Nadie estará obligado a impartir enseñanza religiosa.

Los Profesores de religión formarán parte, a todos los efectos, del Claustro de Profesores de los respectivos Centros.

Artículo 4.

A la Jerarquía Eclesiástica corresponde señalar los contenidos de la enseñanza y formación religiosa católica, así como proponer los libros de texto y material didáctico relativos a dicha enseñanza y formación.

La Jerarquía Eclesiástica y los órganos del Estado, en el ámbito de sus respectivas competencias, velarán por que esta enseñanza y formación sean impartidas adecuadamente, quedando sometido el profesorado de religión al régimen general disciplinario de los Centros.

En cuanto al carácter internacional de estos Acuerdos cabe destacar que al contener la Santa Sede condición de persona jurídica internacional, tuvieron que observar todos los preceptos de la Constitución al respecto. Como tratados internacionales fueron publicados y comunicados éstos por el Congreso y el Senado en sus respectivos boletines con la única diferencia del orden de aparición de cada uno de ellos, repitiéndose siempre las mismas fórmulas (Corral, 2006):

– En el Congreso, fueron publicados sólo con el texto castellano en el Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados, I legislatura, serie C: Tratados y convenios internacionales, del 28 de junio de 1979.

– En el Senado, fueron así mismo publicados los cuatro Acuerdos sólo con el texto castellano en el Boletín Oficial de las Cortes Generales, Senado, I legislatura, serie C: Tratados y convenios internacionales, del 24 de septiembre de 1979.

Posteriormente en el Congreso fueron cada uno de los cuatro Acuerdos anunciados para la presentación de enmiendas, dentro de la correspondiente Serie, en los Boletines, Congreso, I legislatura, Serie C, del 12 de julio de 1979.

Finalmente fueron sometidos a la discusión y a la votación por separado de cada uno de los cuatro Acuerdos, dándose la autorización al Gobierno para la ratificación, primero en el Congreso en Sesión Plenaria celebrada el 13 de septiembre de 1979 (Cortes, Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, n.29, 1979, p.1671-1706), y después por el Senado en Sesión Plenaria celebrada el 30 de octubre de 1979 (Cortes, Diario de Sesiones del Senado, n.25, p.1002-1031).

Los Acuerdos fueron ratificados y los instrumentos de ratificación canjeados en el Ministerio de Asuntos Exteriores de Madrid el 4 de diciembre de 1979, entrando ese mismo día en vigor. El texto de los Acuerdos, pero sólo en español, fue publicado en el BOE del 15 de diciembre.

e) Acuerdos entre el Estado Español y otras confesiones

A raíz de la aprobación de la Constitución Española y de la Ley de Libertad Religiosa de 1980, el Estado Español establece también diferentes Acuerdos firmados entre el Estado y las diferentes confesiones religiosas, además de los ya mencionados con la Santa Sede. En este sentido, el Estado suscribió acuerdos con la Federación de Comunidades Israelitas (FCI), con la Comisión Islámica (CI) y con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas (FEREDE) en 1992, año en el que se aprobaron las siguientes leyes:

- Ley 24/1992, de 10 de noviembre, que aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (BOE 272, 12-11-1992).
- Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España. (BOE 272, 12/11/1992).
- Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España. (BOE 272, 12-11-1992)

Cabe reseñar que existe una diferencia entre estos tres acuerdos y los suscritos por España y el Estado Vaticano. El hecho diferencial radica en que los Acuerdos

concordatarios están firmados por iguales que disponen de personalidad jurídica internacional y, por tanto, tienen rango de tratados internacionales. Inclusive, se sigue la vía internacional, concretamente en los artículos 93 a 96 de la Carta Magna (este artículo 96 de la Constitución establece claramente que *los Tratados Internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del Ordenamiento Interno*; añadiendo que *sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho Internacional*). La negociación se hace por medio del Ministerio de Asuntos Exteriores, de forma que estos Pactos tienen la consideración de derecho público externo, equiparándose a los tratados internacionales. Esta circunstancia no se da en los Acuerdos con el resto de confesiones. Los Acuerdos celebrados con las confesiones religiosas minoritarias sólo adquieren eficacia tras la aprobación, mediante ley, de las Cortes Generales.

1.2. La enseñanza de la Religión en el sistema educativo español

1.2.1. La ERE en los primeros años de la Democracia

La normativa educativa vigente en los años postconstitucionales permitía al alumnado que pudiera elegir entre la asignatura de Religión y el cursar Ética. Ambas materias eran plenamente curriculares y evaluables, y los efectos académicos que se derivaban de las calificaciones obtenidas por los alumnos de las dos asignaturas eran idénticos a los de las conseguidas en cualquier otra disciplina de las que integraban los planes de estudios vigentes en aquella época (Muñoz, 2006). Esta situación se mantuvo hasta la entrada en vigor de la LOGSE.

En los apartados siguientes se comprobará cómo fue evolucionando posteriormente el estatus curricular de la Religión y su alternativa.

1.2.2. La ERE en la LOGSE

La Ley Orgánica para la Ordenación General del Sistema Educativo recogió formalmente en su texto la doctrina jurídica emanada de la legalidad internacional, de la Constitución Española, de la Ley Orgánica de Libertad Religiosa y del Acuerdo con la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales.

Así aparecía el texto legislativo en su Disposición Adicional segunda:

La enseñanza de la religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado Español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros que pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas. A tal fin, y de conformidad con lo que dispongan dichos acuerdos, se incluirá la religión como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos.

Si prestamos atención al fragmento del texto extraído de la LOGSE, *a tal fin, y de conformidad con lo que dispongan dichos acuerdos, se incluirá la religión como área o materia en los niveles educativos que corresponda*. Efectivamente se incluyó la asignatura de religión en el sistema educativo pero no en los términos en los que el texto legislativo hace alusión. Si recordamos el Acuerdo sobre Enseñanza y asuntos Culturales entre España y la Santa Sede, en su artículo 2 se acordó que *los planes educativos en los niveles de Educación Preescolar, de Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Grados de Formación Profesional correspondientes a los alumnos de las mismas edades incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los Centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales*. Por tanto, la inclusión de la asignatura de religión debió hacerse, según los tratados internacionales en vigor, en condiciones equiparables al resto de materias fundamentales. La controversia llegaría cuando los reales decretos que desarrollaron el marco normativo (R. D. 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria, el R. D. 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria y el R. D. 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato) no atendían a las condiciones previas establecidas en los Acuerdos mencionados anteriormente. El hecho de que la materia en cuestión dejase de ser evaluable y que la asignatura alternativa a la religión, denominada *estudio asistido*, se convirtiera en la praxis en clases de apoyo en las distintas materias, discriminando al alumnado que asistía a religión, fueron los dos aspectos más polémicos de la puesta en vigor de la LOGSE.

Esta situación abrió paso a unos años de demandas interpuestas por distintas asociaciones (entre las que podemos destacar la sentencia del recurso contencioso-administrativo 1635/1991, la sentencia del recurso contencioso-administrativo 4915/1992, la sentencia del recurso contencioso-administrativo 7300/1992 y la sentencia del recurso contencioso-administrativo 1636/1991, todas ellas falladas por el Tribunal Supremo en 1994) en las que el Alto Tribunal declaró nulos algunos de los artículos procedentes de los citados reales decretos (en concreto quedaron anuladas las normas mediante las que se fijaba el *estudio asistido* como materia alternativa y aquellas otras mediante las que se determinaba la no computabilidad de las calificaciones obtenidas en la asignatura de *Religión* por los alumnos matriculados en esta disciplina.

1.2.3. La ERE en la LOCE

El cambio de Gobierno en España trajo consigo nuevas reformas en materia educativa enmarcadas dentro de la nueva Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE que fue publicada en BOE de 24 de diciembre de 2002. La LOCE incluía en la Disposición adicional segunda lo siguiente sobre la nueva área creada (Sociedad, Cultura y Religión):

1. El área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión comprenderá dos opciones de desarrollo: Una, de carácter confesional, acorde con la confesión por la que opten los padres o, en su caso, los alumnos, entre aquéllas respecto de cuya enseñanza el Estado tenga suscritos acuerdos; otra, de carácter no confesional. Ambas opciones serán de oferta obligatoria por los centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas.

2. La enseñanza confesional de la Religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros suscritos, o que pudieran suscribirse, con otras confesiones religiosas.

3. El Gobierno fijará las enseñanzas comunes correspondientes a la opción no confesional. La determinación del currículo de la opción confesional será competencia de las correspondientes autoridades religiosas. Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, la supervisión y aprobación de los

mismos corresponden a las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los Acuerdos suscritos con el Estado español.

El texto de la nueva ley introduce una novedad en el currículo con respecto a la enseñanza de la religión. Se trata de la creación de una nueva área con dos opciones. Una confesional y otra aconfesional. Dentro de la opción confesional, la nueva normativa daba la posibilidad de elegir entre las cuatro confesiones con las que el Estado había suscrito acuerdos. Por tanto, dentro de la nueva área denominada Sociedad, Cultura y Religión había cinco posibles opciones para poder cursarla. De esta manera, se respetaban los tratados internacionales, la Constitución en los artículos que venimos mencionando, la Ley de Libertad Religiosa y los Acuerdos con las distintas confesiones.

Además, con la nueva área desaparecía el conflicto por la evaluación de la asignatura puesto que al ser cursada por todo el alumnado no cabía el argumento de discriminación hacia los que no cursaban la materia confesional a la hora de que la materia fuese evaluable a todos los efectos como una asignatura más. Así lo consideró el Consejo de Estado que recomendó que Sociedad, Cultura y Religión tanto en su versión confesional como no confesional fueran evaluables y computables tanto para la nota media del expediente como para la obtención de becas.

De nuevo, la controversia estaba servida y hubo distintas demandas en contra de la nueva área aludiendo a su inconstitucionalidad. El argumento principal iba en la línea de que con la nueva materia se vulneraba el artículo ya mencionado de la Constitución Española 27.3 y que señala el derecho de los padres a educar a sus hijos según sus convicciones. Finalmente, el Tribunal Supremo en Sentencia de 25 de enero de 2005 se expresa en los siguientes términos en el resumen de la misma:

No prospera el recurso contencioso-administrativo deducido frente al RD 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. Entre otras consideraciones, establece el Tribunal Supremo que la opción no confesional de la asignatura "Sociedad, Cultura y Religión" no se puede equiparar a una declaración de ideología, religión o creencias, pues sólo se trata de una manifestación de preferencia, entre las alternativas ofrecidas por el sistema educativo y en el plano puramente académico, sobre una de las materias que ha de ser objeto de estudio y actividad docente. No hay base para entender que ese

currículo no respete la neutralidad y el pluralismo constitucionalmente establecido. Añade la Sala que cualquier disciplina académica o intelectual, como la asignatura controvertida, carece de un contenido preciso que permita sujetarla a un contorno infranqueable que haga imposible ulteriores desarrollos a partir de un inicial enunciado; una determinada fe religiosa no tiene porqué traducirse, por parte de sus miembros y en relación a los otros ciudadanos que no comparten esa misma creencia, en actitudes o conductas externas contrarias a la libertad de opinión y acción, que a esos otros garantiza la Constitución.

Por tanto, el Alto Tribunal desestimó el recurso contencioso-administrativo interpuesto por la Junta de Extremadura frente al Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato, por ser esta disposición conforme a Derecho, no vulnerando el articulado de la Carta Magna (artículos 16 y 27).

1.2.4. La ERE en la LOE

Tras el cambio de Gobierno en la Presidencia de España en el año 2004, se paralizó el calendario de aplicación de la LOCE por medio de un Real Decreto aprobado por el Consejo de Ministros del 28 de mayo de 2004. Finalmente, la LOCE fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La actual ley, más conocida como LOE, se publicó en BOE de 4 de mayo de 2006.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación incluía la presencia en el currículo de la enseñanza no universitaria de la asignatura de Religión en la Disposición adicional segunda en los términos que a continuación exponemos:

1. La enseñanza de la religión católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español. A tal fin, y de conformidad con lo que disponga dicho acuerdo, se incluirá la religión católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos.

2. La enseñanza de otras religiones se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Federación de Entidades

Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelitas de España, la Comisión Islámica de España y, en su caso, a los que en el futuro puedan suscribirse con otras confesiones religiosas.

La LOE se desarrolla a través de los siguientes reales decretos:

a) Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, para Educación infantil. En este Real Decreto se establece que la ERE se incluirá en el segundo ciclo, es decir, de tres a seis años; los padres o tutores manifestarán su voluntad de que sus hijos reciban esta enseñanza o no; las administraciones velarán para que la ERE respete los derechos de todos y elegirla o no, no suponga discriminación. En cuanto al currículo, este es competencia de las autoridades religiosas. Quedan establecidas 105 horas por ciclo: 1 hora semanal, como hasta ahora.

b) Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, para Educación primaria. Se establece que la opción confesional es para quienes piden enseñanza religiosa escolar. Es decir, los centros educativos tienen la obligación de ofertarla y es de libre elección por las familias. La atención educativa se cursará con las mismas condiciones que se expondrán después para la etapa de secundaria. La evaluación de la ERE se llevará a cabo en los mismos términos que las demás áreas aunque no se computará la nota para la media del expediente académico. La relación de horas es de tres por ciclo.

c) Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, para Educación secundaria obligatoria. En su Disposición adicional segunda se establece que al inicio de curso los alumnos mayores de edad y los padres o tutores de los menores, manifestarán su voluntad de recibir o no enseñanza religiosa. En su caso, los alumnos que no opten por la ERE los centros docentes dispondrán las medidas organizativas para prestar atención educativa a estos alumnos y garantizarán que la elección de una u otra opción no suponga discriminación. Esta atención educativa no puede comportar el aprendizaje de contenidos asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier materia de la etapa. Se trata de evitar que se convierta en una clase de refuerzo de otras asignaturas que el Tribunal Constitucional ha declarado inconstitucional.

El alumnado que opte por cursar la ERE podrá elegir entre: Religión Católica, otras religiones con las que el Estado tenga acuerdos suscritos, como hemos comentado anteriormente, o bien Historia y Cultura de las Religiones. En cuanto a la evaluación de

la materia, el Real Decreto establece que en la asignatura de Religión Católica e Historia y Cultura de las Religiones, la evaluación se realizará en los mismos términos y con los mismos efectos que las demás materias. En relación con otras religiones, se ajustará a lo establecido en los acuerdos respectivos.

El currículo de la asignatura de Religión Católica y otras religiones es competencia de las autoridades religiosas. En el caso de Historia de las Religiones se regirá por lo dispuesto para el resto de materias.

Respecto a las calificaciones que se obtengan en estas materias, el Real Decreto establece que no se computarán en las convocatorias en las que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos (por ejemplo becas); tampoco en la obtención de la nota media a efectos de admisión de alumnos/as. Por lo tanto, que la calificación sí sería tenida en cuenta para repetir curso.

La distribución horaria queda establecida como sigue: de 1º a 3º de la ESO: 140 horas (dos horas en un curso y una en los demás); en 4º de la ESO: 35 horas: una hora semanal. En total son 175 horas. En la anterior Ley eran 210 h. (105 por ciclo) (dos horas en dos cursos de la ESO y una en los otros dos). Con la implantación de la LOE hay dos horas en un curso y en los otros tres una. Esta reducción de horas se debe a que al necesitar 35 horas para educación para la ciudadanía, se restan a la religión.

1.2.5. *El actual currículo de la ERE*

Uno de los ejes de nuestra investigación es la Enseñanza de la Religión Católica en el Sistema Educativo Español y más concretamente en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y de cómo esta materia contribuye a la calidad de la educación que preconiza la Ley Educativa desde la propuesta y desarrollo de unos conocimientos, valores y actitudes que conforman su propio currículo. La opción confesional católica lo hace desarrollando e iluminando el fundamento de aquellos valores comunes que hacen posible una convivencia libre, pacífica y solidaria. En la opción confesional católica se ofrece una determinada manera de ver la vida, en cuya base se encuentra un concepto de ser humano, un núcleo referencial de ideas y creencias, y la propuesta de una escala de principios y valores. La enseñanza religiosa católica expone, fundamenta y jerarquiza los valores y virtudes capaces de educar la dimensión moral y social de la personalidad

del alumnado, en orden a hacer posible la maduración en la responsabilidad, el ejercicio de la solidaridad y de la caridad (Orden ECI/1957/2007 de 6 de junio por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria).

Así, el currículo de la enseñanza de la Religión Católica es una síntesis básica y global del mensaje cristiano, adecuado a la edad del alumnado, a las exigencias epistemológicas de la materia, a las expresiones culturales del entorno y a las demandas didácticas del sistema educativo. Con todo, la enseñanza religiosa católica se desarrolla especialmente en cuatro grandes dimensiones (CEE, 2007):

- una dimensión cultural e histórica basada en el patrimonio cultural, histórico y antropológico con el que la religión católica ha contribuido en el mundo del arte, en los sistemas de significación moral, en la creación popular y en la acción social;
- una dimensión humanizadora constituyendo una aportación eficaz en la maduración de la personalidad integral del alumnado, enraizando los mismos objetivos del sistema educativo en un núcleo referencial de ideas, valores y creencias;
- una dimensión ético-moral ofreciendo una determinada manera de ver la vida, en cuya base se encuentra un concepto de persona, un núcleo referencial de ideas y creencias, y la propuesta de una escala de principios y valores;
- y una dimensión científica siendo sus contenidos saberes con una fundamentación y una metodología científica propia, implantados con rigor y tradición en los Estados de nuestro entorno cultural. Su estatuto epistemológico original entra en el ámbito educativo en confrontación y diálogo con aquellos otros tipos de saberes y racionalidad que operan en la escuela.

En el currículo de la enseñanza de la Religión Católica está presente y ayuda a la conformación de las competencias fijadas en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, teniendo en cuenta que las competencias básicas son *aquellas que sustentan la*

realización personal, la inclusión social y la ciudadanía activa. Algunas de ellas tienen una especial relación con la acción educativa de la religión católica, e incluso podría afirmarse que otras, si se prescinde de la realidad religiosa, carecerían de elementos importantes para su adquisición y desarrollo. Entre otras se proponen las siguientes (Orden ECI/1957/2007, de 6 de junio):

1. Competencia en comunicación lingüística. La enseñanza religiosa católica en la escuela se sirve del lenguaje académico, de aquellos lenguajes que conforman la cultura que se trasmite en el área de religión, así como de los lenguajes de la propia enseñanza religiosa.

El diálogo de la fe con la cultura contribuye a la competencia en *comunicación lingüística*, en la medida en que exige ejercitarse en la escucha de la palabra de Dios, la exposición de sus contenidos y aplicación a la cultura y a las distintas formas de vida social, así como a la argumentación adecuada a esta edad y siempre presente en la enseñanza religiosa.

2. Competencia social y cívica. En la competencia social y cívica se integran los elementos esenciales para la humanización, elementos personales, interpersonales e interculturales, y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva a la vida social y profesional. Desde el mensaje cristiano, lo principal es el desarrollo de todo lo humano, de sus potencialidades y capacidades que lo configuran y lo desbordan, de lo puramente funcional y material. Desde el desarrollo de la persona se sientan las bases para la cooperación y ejercicio de la ciudadanía democrática, la comprensión de la realidad social en la que se vive, siendo conscientes de los valores de nuestro entorno y colaborando con la oferta de vida que hace Jesucristo, a construir una sistema de valores propio y a vivir en coherencia con Él.

Se contribuye directamente a la dimensión moral de la persona favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan la raíz de su propio ser y sus mismos comportamientos, construyendo una escala de valores éticos que se fundamente en los valores del Evangelio. Favoreciendo también los aprendizajes desde un marco de referencia que se ha de ajustar a la libre y voluntaria opción de los padres.

En lo más profundo del ser cristiano surge el gran valor de la fraternidad universal. De ahí que las mínimas exigencias éticas de convivencia, participación, conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, estén fundamentadas y sean consecuencias de la fe cristiana. Los valores del respeto, cooperación, caridad, justicia, no violencia, compromiso y participación tienen su fundamentación y referencias cristianas en la filiación por el amor de Dios, el amor, la fraternidad, la justicia, la misericordia, el perdón, la donación de sí mismo, la entrega total a favor de los pobres.

En consecuencia, desde la enseñanza religiosa se propone una reflexión y un análisis crítico de los valores democráticos y de la ciudadanía descubriendo que su raíz son los principios fundamentales del Evangelio y de la Doctrina Social de la Iglesia.

3. Competencia cultural y artística. La contribución a la competencia cultural y artística se relaciona con sus aspectos de conocimiento y valoración de toda la expresión artística, plástica, histórica, simbólica, lingüística, de costumbres, ritos, fiestas, valores y modos de vida impregnados por el cristianismo desde su origen y su desarrollo actual, como manifestación del hecho religioso. El alumnado no sólo va a conocer, sino que podrá comprender y asumir los valores que conlleva el conocimiento del hecho religioso en su expresión artística, cultural y estética, teológica y vivencial.

La cultura y la historia europea occidental, y la propia historia y cultura española, no pueden ser comprendidas y asumidas si se prescinde del hecho religioso presente siempre en la historia cultural de los pueblos y, en concreto, en los pueblos de España. Es conocido por todos que la maduración de la personalidad humana se realiza dentro de la tradición cultural donde crece y se sustenta. Esta maduración se realiza en un mundo cada vez más complejo y de mayor contraste cultural y de presencia, respeto y diálogo de culturas.

4. La competencia de aprender a aprender. El área de Religión Católica como área de conocimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la educación, contribuye al desarrollo de la competencia de *aprender a aprender*, fomentando las capacidades de aprendizaje: atención, memoria, experiencia..., el impulso del trabajo en equipo, la síntesis de la información y opinión.

5. La competencia sobre autonomía e iniciativa personal. En cuanto a la autonomía e iniciativa personal, la enseñanza religiosa católica impartida en la escuela, con sus objetivos de formar a la persona desde dentro y liberarlo de todo lo que le impide vivir libremente como persona, conlleva su efectiva referencia a una determinada visión del hombre y a su sentido último, para afirmarlo, negarlo o prescindir de él.

6. La competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico. La religión católica contribuye al desarrollo de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico a través de la doctrina social de la Iglesia, iluminando las respuestas y las soluciones a los problemas que surgen en la interacción del ser humano con el medio físico y consigo mismo. También contribuye a la valoración ética del uso de la ciencia y de la tecnología.

La enseñanza de la religión católica se sustenta en el desarrollo de cuatro dimensiones. Una dimensión cultural e histórica basada en el patrimonio cultural, histórico y antropológico con el que la religión católica ha contribuido en el mundo del arte, en los sistemas de significación moral, en la creación popular y en la acción social; una dimensión humanizadora constituyendo una aportación eficaz en la maduración de la personalidad integral del alumnado, enraizando los mismos objetivos del sistema educativo en un núcleo referencial de ideas, valores y creencias; una dimensión ético-moral ofreciendo una determinada manera de ver la vida, en cuya base se encuentra un concepto de persona, un núcleo referencial de ideas y creencias, y la propuesta de una escala de principios y valores; y una dimensión científica siendo sus contenidos saberes con una fundamentación y una metodología científica propia, implantados con rigor y tradición en los Estados de nuestro entorno cultural. Su estatuto epistemológico original entra en el ámbito educativo en confrontación y diálogo con aquellos otros tipos de saberes y racionalidad que operan en la escuela.

En cuanto a los objetivos que la enseñanza de la religión católica pretende alcanzar al final de la etapa de la ESO, queda demostrado que están directamente relacionados con los objetivos generales de la educación secundaria obligatoria. En la tabla 1 se presenta la correlación existente entre los objetivos generales de etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y los objetivos específicos para el área de Religión.

Tabla 1

Asociación entre los objetivos generales de la ESO y los objetivos específicos del área de Religión

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE RELIGIÓN
<p>a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p>	<p>1. Conocer e interpretar los distintos elementos que conforman el fenómeno religioso en su estructura y su expresión histórica, como base de comprensión de las distintas religiones.</p> <p>4. Conocer los contenidos del cristianismo que fundamentan la concepción del ser humano creado por Dios y destinado a ser hijo suyo.</p>
<p>c) 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.</p>	<p>4. Conocer los contenidos del cristianismo que fundamentan la concepción del ser humano creado por Dios y destinado a ser hijo suyo.</p> <p>5. Identificar a Jesucristo como Hijo de Dios, salvador encarnado entre los hombres, mediante el conocimiento y análisis de su mensaje, su vida y su presencia por el Espíritu Santo.</p>
<p>d) 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.</p>	<p>4. Conocer los contenidos del cristianismo que fundamentan la concepción del ser humano creado por Dios y destinado a ser hijo suyo.</p> <p>5. Identificar a Jesucristo como Hijo de Dios, salvador encarnado entre los hombres, mediante el conocimiento y análisis de su mensaje, su vida y su presencia por el Espíritu Santo</p>

Los contenidos que forman el currículo de la asignatura de religión en la etapa de la ESO¹ pueden consultarse en las tablas 2, 3, 4 y 5.

Los contenidos curriculares de la asignatura de Religión que a continuación presentamos proceden de la ORDEN ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria (véase el apartado de referencias bibliográficas).

Tabla 2

Contenidos curriculares de la asignatura de Religión y Moral Católica (1º ESO)

1º ESO	
<p>1.- El ser humano primitivo frente al medio, la muerte y el más allá. El sentido de los cultos funerarios y los ritos sacrificiales.</p> <p>2.- Los relatos míticos sobre el hombre y Dios en las religiones ya desaparecidas: Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma.</p> <p>3.- La multiplicidad de dioses en el Hinduismo. Su sentido sacral de la vida y la presencia de Dios.</p> <p>4.- Dios Padre creador, misericordioso y providente. Concepción cristiana de la vida. Ordenación de la actividad humana al bien de la creación.</p> <p>5.- El ser humano creado por Dios. Unidad cuerpo y espíritu. El hombre hijo de Dios.</p> <p>6.- El hombre rompe con Dios por el pecado. Su rectificación y perfeccionamiento en Cristo. El dolor y la muerte.</p> <p>7.- Dios se revela en Jesucristo. La salvación y la redención de Jesucristo. La resurrección y la vida eterna.</p> <p>8.- Sentido y significado de algunos nombres de Cristo en el Nuevo Testamento: Hijo de Dios, Mesías, Señor.</p>	<p>9.- Reino de Dios e Iglesia. Significado, realización y transcendencia.</p> <p>10.- Las Bienaventuranzas, anuncio gozoso de Dios y su reinado. Seguimiento e identificación con Jesucristo.</p> <p>11.- La vida como proyecto personal. La dignidad de la persona. La persona principal preocupación de la Iglesia. La moral del amor.</p> <p>12.- Sentido y finalidad básica de la sexualidad. Valor integrador de la sexualidad como don de Dios. Respeto y valoración de ambos sexos.</p> <p>13.- El sacramento del Matrimonio y su moral. Responsabilidad educativa de la familia. El divorcio y su problemática.</p> <p>14.- La moralidad de los actos en el Cristianismo y su relación con la propuesta moral del Budismo (sentido de la felicidad) y del Islam (valor moral de las obras).</p> <p>15.- La Virgen María, modelo del creyente.</p>

Tabla 3

Contenidos curriculares de la asignatura de Religión y Moral Católica (2º ESO)

2º ESO	
<p>1.- El fenómeno religioso y su lenguaje. La búsqueda de Dios y su expresión religiosa, histórica, cultural y social.</p> <p>2.- La experiencia religiosa como realidad antropológica. El sentido de la trascendencia. Las grandes preguntas del hombre donde se enraíza lo religioso.</p> <p>3.- La plenitud de la experiencia religiosa: el encuentro del hombre con Dios. El cristianismo y la revelación de Dios en los acontecimientos y palabras testimoniados por la Sagrada Escritura.</p> <p>4.- El mal y el pecado. La ruptura del hombre con Dios. El valor de las mediaciones.</p> <p>5.- Jesucristo, verdadero Dios y verdadero hombre, Mediador nuestro.</p> <p>6.- Jesucristo revela al hombre su origen, su condición y su destino como hijo de Dios.</p> <p>7.- La confesión de fe en la Encarnación, Muerte y Resurrección de Jesús en las primeras comunidades cristianas. La presencia de María en el Misterio de Cristo.</p> <p>8.- La presencia viva de Dios en la Iglesia, sacramento universal de salvación. La Iglesia continúa la obra de Jesucristo, animada por el Espíritu Santo.</p>	<p>9.- La fe y el seguimiento. La santidad como meta de todo/a cristiano/a.</p> <p>10.- Manifestaciones de la gracia de Dios: origen, finalidad y sentido de los sacramentos del Bautismo, la Reconciliación, la Eucaristía y la Unción de los enfermos. Relaciones entre estos sacramentos y la vida humana.</p> <p>11.- La liturgia como expresión de la relación de Dios con los hombres y de los hombres con Él. Origen y actualidad. El valor de la oración.</p> <p>12.- Moral de las relaciones del hombre con Dios: 1º, 2º y 3º mandamientos.</p> <p>13.- Moral en relación con la verdad y la autenticidad personal. Su presencia en los medios de comunicación.</p> <p>14.- Compromiso de los cristianos en la construcción de la ciudad terrestre y valoración de las aportaciones de otras religiones.</p> <p>15.- La civilización del amor: Dios promete un cielo nuevo y una tierra nueva.</p>

Tabla 4
 Contenidos curriculares de la asignatura de Religión y Moral Católica (3º ESO)

3º ESO	
<p>1.- El proyecto de Dios sobre el hombre según el Judaísmo, el Cristianismo y el Islam.</p> <p>2.- La revelación progresiva de Dios en el pueblo de Israel. El Judaísmo.</p> <p>3. Fuentes de la revelación de Dios: Escritura, Tradición y Magisterio.</p> <p>4. Elementos básicos de interpretación de la Biblia. Géneros literarios. Los libros del Antiguo Testamento y del Nuevo Testamento: división, descripción y autores.</p> <p>5. Dios, misterio de comunión: la Trinidad. Fundamentación bíblica y formación de la doctrina trinitaria.</p> <p>6. Análisis de las fuentes (judías, romanas y cristianas) sobre la vida de Jesús y su tiempo.</p> <p>La historicidad de los Evangelios. Jesucristo verdadero Dios y verdadero hombre.</p> <p>7. Jesucristo convoca y congrega a la comunidad de sus discípulos. La Iglesia, Misterio de comunión. El Espíritu Santo fuerza y vida de los creyentes.</p> <p>8. La Iglesia, Pueblo de Dios. La misión de la Iglesia: catolicidad y carácter misionero. Los sacramentos de la Confirmación y el Orden sacerdotal.</p> <p>9. La fe, respuesta de los cristianos a la persona de Jesucristo. Razones para creer y actitudes de los creyentes. Las bienaventuranzas</p>	<p>10. Fundamentos de la dimensión moral de la persona. La conciencia moral. La relación con Dios y con los hermanos. Libertad y búsqueda voluntaria del bien.</p> <p>11. Moral de la vida humana y problemática actual: manipulación genética, aborto, eutanasia, legítima defensa, pena de muerte, drogas y alcoholismo.</p> <p>12. La Iglesia primitiva en los Hechos de los Apóstoles. Su implantación en los siglos II y III.</p> <p>La Iglesia doméstica. Primeras persecuciones. Ministerios en las primeras comunidades.</p> <p>13. Primer arte cristiano: el Buen Pastor, las catacumbas, símbolos cristianos de las comunidades apostólicas.</p> <p>14. La influencia de las religiones monoteístas en la configuración de la historia y cultura española. Presencia de algunos elementos artísticos.</p> <p>15. María, realización de la esperanza.</p> <p>16. La venida del Señor, el juicio y la vida eterna</p>

Tabla 5
 Contenidos curriculares de la asignatura de Religión y Moral Católica (4º ESO)

4º ESO	
<p>1.- El misterio de la Iglesia. Realidad visible y espiritual. Misterio de la unión de los hombres con Dios.</p> <p>2.- La presencia y realización de las notas de la Iglesia a lo largo de la historia.</p> <p>La Iglesia, unidad de los cristianos en un solo Cuerpo, cuya vida es Cristo.</p> <p>3.- La Iglesia primitiva en los Hechos de los Apóstoles. Su implantación en los siglos II y III. La Iglesia doméstica. Primeras persecuciones. Ministerios en las primeras comunidades.</p> <p>4.- Final de la vigencia del paganismo y extensión del cristianismo en el Imperio Romano. Constantino y el Edicto de Milán. San Jerónimo y San Agustín. Concilios de Éfeso y Calcedonia. Algunas desviaciones doctrinales. Diálogo fe-cultura en los primeros siglos.</p> <p>5.- La cultura cristiana antigua. La basílica paleocristiana. «Las Confesiones» de San Agustín.</p> <p>6.- La evangelización de Europa. El monacato: la regla benedictina. Mahoma: el mesianismo islámico y la disputa iconoclasta. III Concilio de Toledo. San Isidoro. Carlomagno y la Europa cristiana. Fundación de los Estados Pontificios. La religión cristiana en la España musulmana. El rito mozárabe.</p> <p>7.- Las basílicas visigóticas y románicas: arquitectura, escultura y pintura.</p> <p>8.- El primer cambio de milenio. Cisma de Oriente. Las peregrinaciones: el camino de Santiago, vertebrador de Europa. Preservación de los Santos Lugares: las Cruzadas. Las órdenes militares. La reforma del monacato: Cluny y San Bernardo. El movimiento a favor de la pobreza y las órdenes mendicantes: San Francisco de Asís y Santo Domingo de Guzmán. Aviñón y el Cisma de Occidente.</p>	<p>9.- La catedral gótica: arquitectura, escultura y vidrieras. El canto gregoriano.</p> <p>10.- El Cristianismo durante el Renacimiento y el Barroco. La importancia de la Universidad: Duns Scoto, San Anselmo, Santo Tomás. La reforma protestante. Trento y la reforma católica. Nuevas órdenes religiosas. Grandes santos y místicos españoles: Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz y San Ignacio de Loyola. La Inquisición. La evangelización del Nuevo Mundo: la defensa de los indios y las reducciones del Paraguay.</p> <p>11.- El arte cristiano en el Renacimiento y el Barroco. La literatura mística. La música como expresión de la experiencia religiosa.</p> <p>12.- La Iglesia en el mundo contemporáneo. El conflicto fe-razón. La preocupación por la cuestión social. Las nuevas órdenes religiosas, pioneras en la educación, la sanidad y la asistencia. Grandes educadores cristianos. La expansión misionera y la presencia de la Iglesia en el "cuarto mundo". Ciencia y religión.</p> <p>13.- La expresión contemporánea del arte cristiano. El resurgir de la pintura mística y ecuménica. La concepción religiosa moderna en arquitectura. La música religiosa actual. La poesía mística hoy.</p> <p>14.- El encuentro con la modernidad y la renovación interior de la Iglesia contemporánea: el Concilio Vaticano II. Líneas maestras de las Constituciones. Totalitarismos de Estado y su catástrofe moral. El Holocausto. Judaísmo e Islam contemporáneos: tradición y modernidad.</p> <p>15.- El segundo cambio de milenio. La presencia de lo religioso en los medios de comunicación y la creación virtual de opinión.</p>

1.3. Estadísticas de la ERE. Datos nacionales

Cada año la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis de la Conferencia Episcopal Española (CEE) elabora un informe sobre el número de alumnos/as que recibe formación religiosa y moral en los centros educativos de España. Los datos han sido recabados a través de las Delegaciones Diocesanas de Enseñanza que, a su vez, los han recibido de los directores de los colegios.

Teniendo en cuenta que el 70.2% de los alumnos en las 61 diócesis que han enviado datos (lo que representa el 88.4% del total de las diócesis españolas) están inscritos en la clase de religión católica, se puede afirmar que en el global de España estaban recibiendo enseñanza religiosa en el curso 2011-2012 un total de 4.696.247 alumnos en las etapas de enseñanza no universitaria. Según los propios datos de la CEE, en comparación con el curso anterior había disminuido en 0.8 puntos el porcentaje de alumnos que asistían a las clases de religión católica (véase tabla 6).

Tabla 6

Alumnado que recibe formación religiosa y moral en los centros educativos de España.

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	ESO	Bachillerato	Total
Centros Públicos					
Inscritos	528.022	1.119.390	745.200	69.308	2.461.920
No Inscritos	278.919	486.164	593.343	196.040	1.554.466
Total	806.941	1.597.297	1.335.035	265.143	4.004.416
%	65,4%	70,1%	55,8%	26,1%	61,5%
Centros Privados de Titularidad Católica					
Inscritos	202.965	424.231	313.130	57.401	997.727
No Inscritos	944	2.052	1.651	591	5.238
Total	203.908	426.283	314.781	57.993	1.002.965
%	99,5%	99,5%	99,5%	99,0%	99,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de CEE

Tabla 6 (Continuación)

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	ESO	Bachillerato	Total
Centros Privados de Titularidad Civil					
Inscritos	47.440	127.996	85.581	10.093	195.903
No Inscritos	23.224	40.159	35.596	9.819	385.434
Total	70.664	164.340	119.254	19.076	281.337
%	67,1%	77,9%	71,8%	52,9%	69,6%
Total de Centros					
Inscritos	814.995	1.738.540	1.176.942	158.053	3.888.530
No Inscritos	310.649	538.560	637.842	209.666	1.696.717
Total	1.125.644	2.250.631	1.799.049	364.208	5.539.532
%	72,4%	77,2%	65,4%	43,4%	70,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de CEE

Por tipos de centros, el porcentaje de alumnado que cursaban religión era de un 99,5% en la Escuela Católica; un 61,5% de media en los centros de titularidad estatal y un 69,6% en los de iniciativa social civil (véase figura 1).

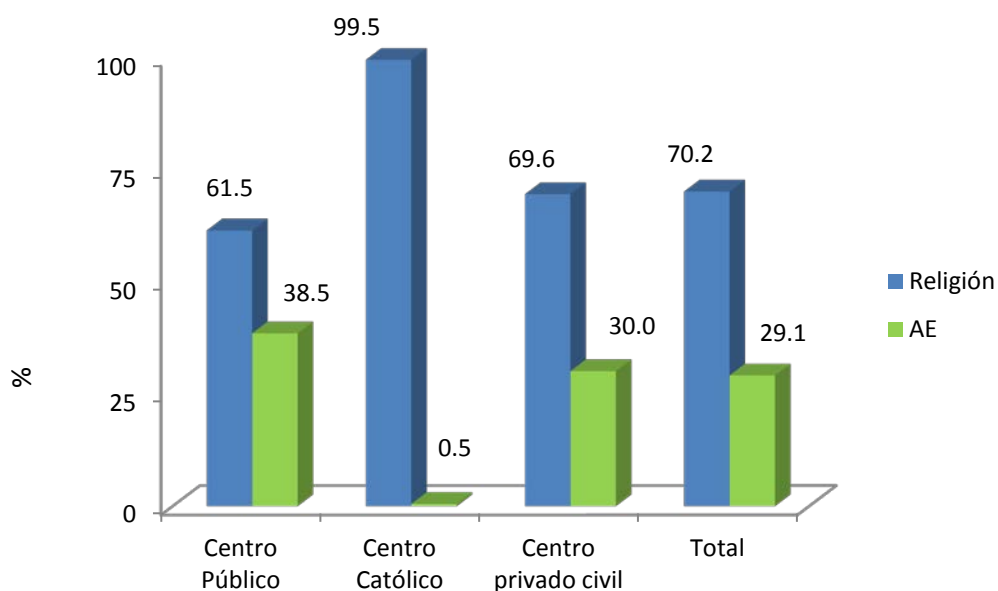


Figura 1. Porcentaje de alumnado matriculado en Religión y en AE en el curso 2011/2012 por tipo de centro escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de CEE

Si analizamos los resultados del curso 2011/2012 por etapas educativas se comprueba que conforme avanzamos en el itinerario de los distintos periodos del sistema educativo se observa una disminución en el porcentaje de alumnado matriculado en la clase de Religión (véase figura 2).

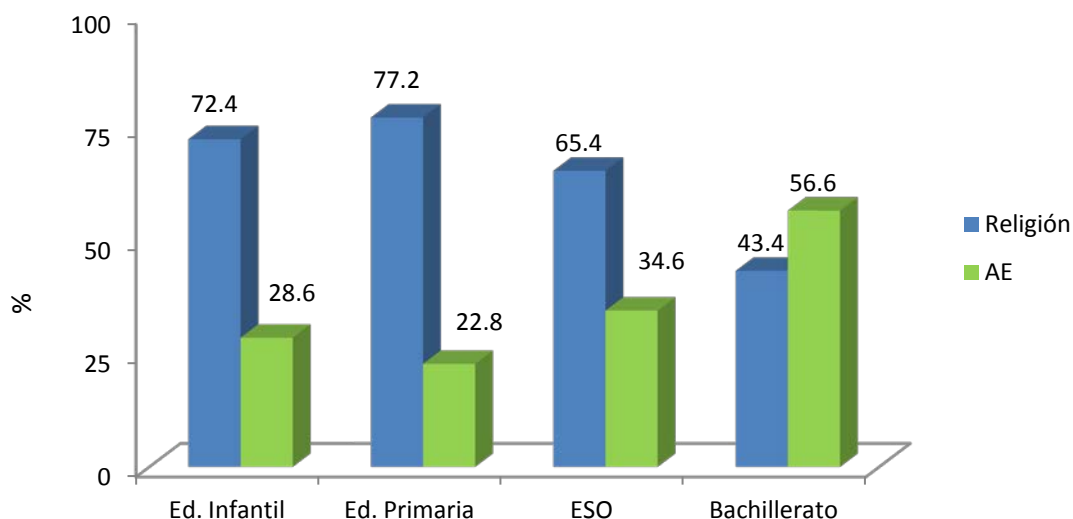


Figura 2. Porcentaje de alumnado matriculado en Religión y en AE en el curso 2011/2012 por etapa educativa

Fuente: Elaboración propia a partir de CEE

Si tenemos en cuenta los resultados del curso 2011/2012 y los comparamos con los tres cursos académicos anteriores (2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011) se aprecia un ligero descenso en el porcentaje de alumnado matriculado en la asignatura de Religión, si bien se puede afirmar que una amplia mayoría cursaba esta materia, puesto que tres de cada cuatro estudiantes seguían optando por ella (véase tabla 7).

Tabla 7

Alumnado que recibe formación religiosa y moral en los centros educativos de España, por etapa educativa y por curso

Curso	Ed. Infantil	Ed. Primaria	ESO	Bachillerato	Total
2008/2009	81.1	82.6	60.5	46.0	73.6
2009/2010	78.9	81.0	59.8	43.8	72.1
2010/2011	77.0	80.0	58.9	42.7	71.0

Fuente: Elaboración propia a partir de CEE

Resulta interesante extraer de la tabla 8 los datos de la columna del total y de la columna correspondiente a la ESO, puesto que se trata de la etapa sobre la que se centra nuestra investigación. Estos porcentajes correspondientes al alumnado matriculado en Religión los comparamos con los porcentajes correspondiente al alumnado matriculado en la alternativa (véanse figuras 3 y 4).

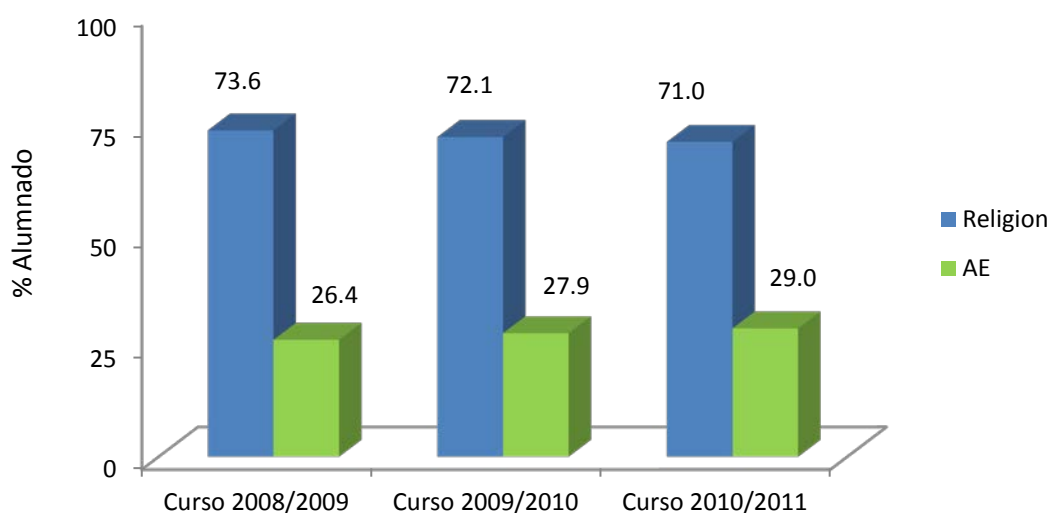


Figura 3. Porcentaje de alumnado matriculado en Religión y en AE en los cursos 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011

Fuente: Elaboración propia a partir de CEE

La tendencia en la etapa de la ESO es la misma que para el global de la enseñanza no universitaria, es decir, con ligero descenso en el porcentaje de matrículas en la asignatura de Religión en los cursos académicos 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011 con la particularidad de que la media de la ESO está por debajo de la media global de la enseñanza no universitaria.

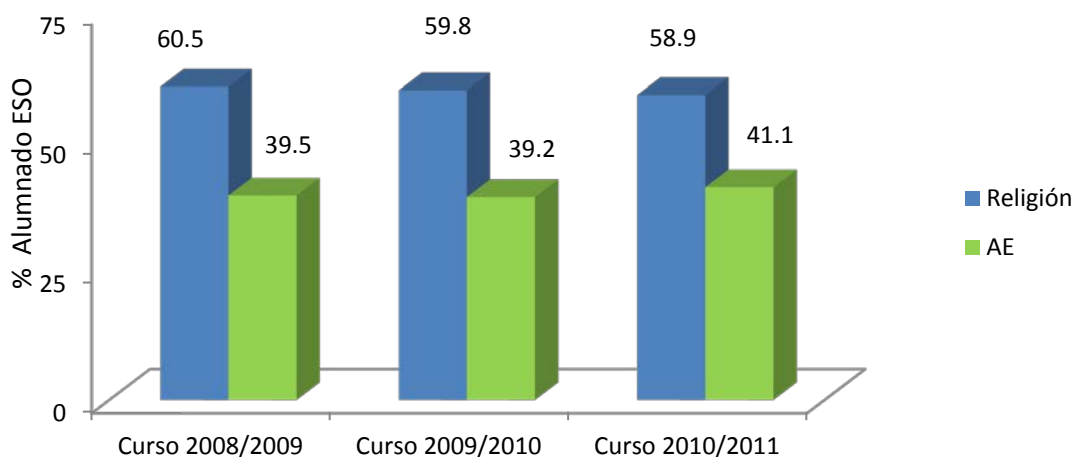


Figura 4. Porcentaje de alumnado matriculado en la etapa de la ESO en Religión y en AE en los cursos 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011

Fuente: Elaboración propia a partir de CEE

Por tratarse del contexto geográfico específico de nuestra investigación, presentamos a continuación los datos de la provincia de Córdoba facilitados por la Delegación Diocesana de Enseñanza de la Diócesis de Córdoba. Aunque los datos más actuales a los que hemos podido acceder son del curso 2006/2007 se puede afirmar que son extrapolables a los estadísticos nacionales que acabamos de presentar. Para el caso de Córdoba, el porcentaje de alumnado matriculado en la materia de Religión y Moral Católica era de 78.7%. Paralelamente, para el conjunto del territorio nacional para el curso 2006/2007 alcanzaba el 77.0%.

Al igual que ocurría con los datos nacionales, conforme vamos subiendo de nivel, se detecta un claro vuelco en la estadística. Así, de contar con el 94.4 % de los alumnos de Infantil recibiendo enseñanza religiosa, pasamos en el Bachillerato a contar con el 36.43%. En Primaria, el número de alumnos matriculados en Religión para el curso 2006/2007 fue de 94.36. En la etapa de la ESO, el porcentaje que cursó la

Religión alcanzó el 60.8%. Por último, en Bachillerato el 36.4% del alumnado se matricularon en Religión. (Véase tabla 8).

Tabla8

Alumnado que recibe formación religiosa y moral en los centros educativos de la provincia de Córdoba en el curso 2006/2007.

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	ESO	Bachillerato	Total
Centros Provincia de Córdoba					
Inscritos	16.967	36.293	18.648	3.064	74.972
No Inscritos	1.007	2.171	11.691	5.346	20.275
Total	17.974	38.464	30.339	8.410	95.247
%	94,40%	94,36%	60,8%	36,43%	78,71%

Fuente: Elaboración propia a partir Delegación Diocesana de Enseñanza. Obispado de Córdoba

1.4. La ERE en Europa

La Religión está presente en toda Europa (figura 5) así como la asignatura de Religión. Al finalizar la II Guerra Mundial, en los países de la Europa Occidental, se favorece que los padres puedan tener el derecho de que sus hijos sean educados según sus convicciones religiosas (excepto en el caso de Francia que abordaremos más adelante).

La libertad en general implica una libertad religiosa que, por supuesto, incluye el ámbito de la enseñanza. Por un lado, se respeta la neutralidad religiosa del Estado pero, por otro lado, se posibilita a los padres que elijan la educación religiosa que deseen para sus hijos (Cobano-Delgado, 2004).

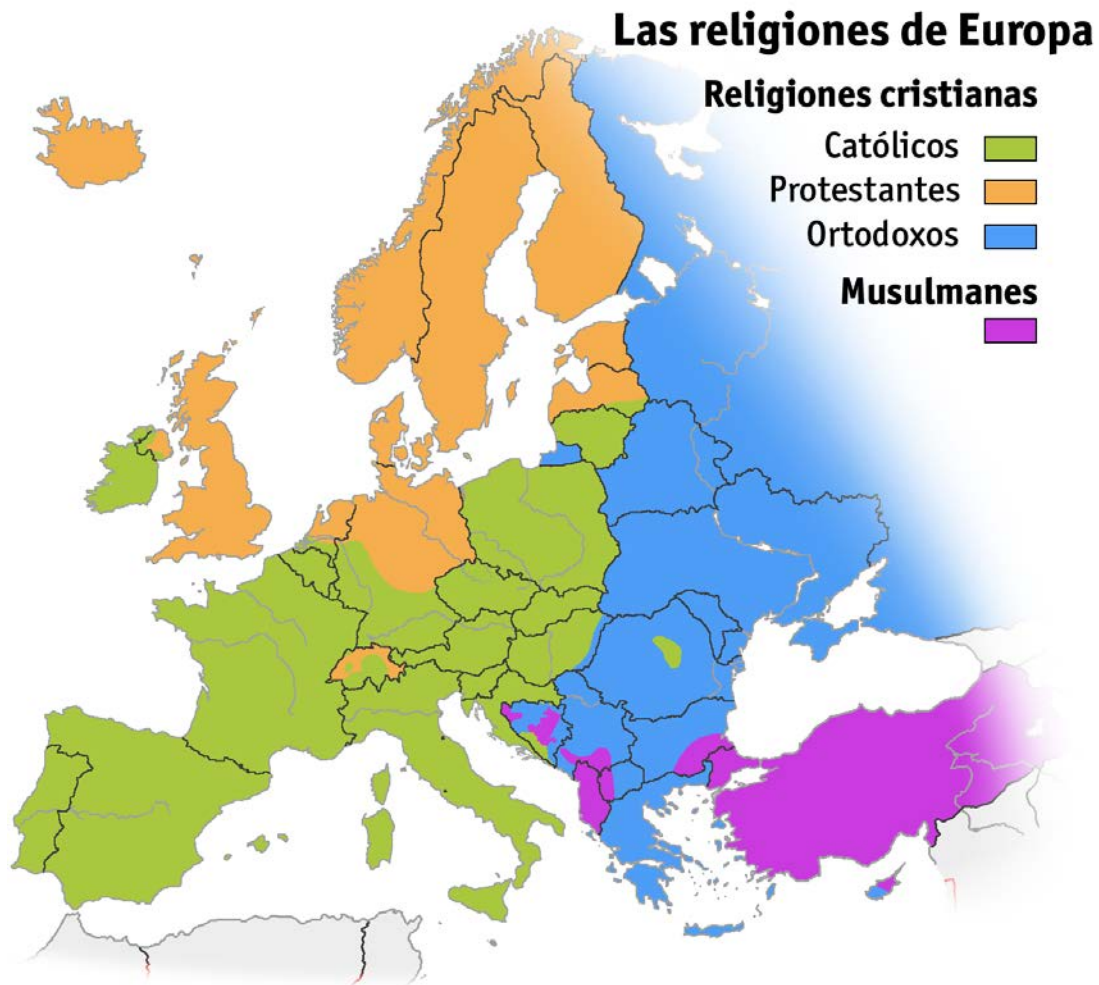


Figura 5. Mapa religioso de Europa

Fuente: <http://todosobreuropa.wordpress.com/category/material-de-clase/>

Álvarez y Essomba (2012), sobre la enseñanza religiosa en Europa, destacan los modelos de educación religiosa dependiendo de tres factores: la responsabilidad (comunidades religiosas, agencias estatales, o de forma compartida entre comunidades religiosas y Estado), la voluntariedad u obligatoriedad de recibir la formación por parte de los estudiantes, y el carácter *denominacional* (confesional o aconfesional). Continuando con esta referencia bibliográfica sobre educación y diálogo interreligioso coordinada por el profesor Álvarez, se destaca que, en cuanto al carácter denominacional, se distinguen tres modelos de educación religiosa en el contexto europeo:

- mono-confesional, en el que solamente se enseña la religión oficial del Estado (en Europa, fundamentalmente, las confesiones católica, luterana y ortodoxa del cristianismo).
- pluri-confesional, en la que cada comunidad religiosa, independientemente de su relevancia en número, accede a la escuela pública para impartir su enseñanza a sus propios creyentes en clases separadas.
- modelo laico, en la que no se permite la educación religiosa sustituyéndose, en muchos casos, por clases de educación cívica o de educación en valores.

Álvarez y Essomba (2012) destacan que atendiendo a los factores de contenido religioso, agentes enseñantes y modo de presencia en el currículum se pueden encontrar tres modelos de educación religiosa en Europa:

- enseñanza confesional de religiones, en la que la institución religiosa es la competente de encargarse de la materia.
- enseñanza no confesional de las religiones, en la que el profesorado que imparte la materia, desarrolla contenidos de distintas religiones.
- enseñanza transdisciplinar del contenido religioso, en la que no hay asignatura específica que desarrolle la materia, sino que el tratamiento que se le da es de carácter transversal.

A continuación, veremos cómo en la mayoría de países de nuestro entorno, la enseñanza religiosa se fundamenta en la propia Constitución de cada nación; tal es el caso de Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Portugal y Suecia donde se reconoce la formación religiosa dentro del sistema educativo.

En lo referente a la carga lectiva de la formación religiosa, la mayoría oscila entre 2 ó 3 horas semanales. Es el caso de Alemania, Bélgica, Holanda, Grecia, Austria, Italia y Reino Unido. En otros países como Francia, Irlanda y Portugal el número de horas se reduce a la semana.

Atendiendo a los contenidos de las asignaturas, la mayoría de los países delegan esta función en la Iglesia y las comunidades religiosas, aunque estos son posteriormente

aprobados por las administraciones educativas correspondientes, al igual que la materia alternativa a la enseñanza de la Religión.

Antes de realizar un estudio de la situación de la asignatura de Religión de manera más pormenorizada en los países de la Unión Europea y otros países de Europa revisaremos el tamaño y distribución de la población europea según su religión tomando como base un informe realizado por el *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2011). Se trata de un amplio estudio demográfico realizado en más de 200 países. En el caso del continente europeo se centra en 50 países dando como resultado que aproximadamente una cuarta parte de los cristianos de todo el mundo (26%) viven en este continente. Esto hace que Europa sea la región con la segunda mayor población de cristianos en el mundo, después de América. Rusia tiene el mayor número absoluto de los cristianos en Europa (105 millones), lo que supone aproximadamente el 19% de los cristianos europeos y cerca del 5% a nivel mundial. Los 10 países europeos con mayor número de cristianos suponen el 20% del número total de cristianos en todo el mundo (véase tabla 9).

Tabla 9

Los 10 países de Europa con mayor número de cristianos

<i>Countries</i>	ESTIMATED 2010 CHRISTIAN POPULATION	PERCENTAGE OF POPULATION THAT IS CHRISTIAN	PERCENTAGE OF WORLD CHRISTIAN POPULATION
Russia	105,220,000	73.6%	4.8%
Germany	58,240,000	70.8	2.7
Italy	51,550,000	85.1	2.4
United Kingdom	45,030,000	72.6	2.1
France	39,560,000	63.0	1.8
Ukraine	38,080,000	83.8	1.7
Spain	36,240,000	78.6	1.7
Poland	36,090,000	94.3	1.7
Romania	21,380,000	99.5	1.0
Greece	10,160,000	89.5	0.5
Subtotal for the 10 Countries	441,550,000	77.0	20.2
Total for Rest of Region	124,020,000	73.3	5.7
Total for Region	565,560,000	76.2	25.9
World Total	2,184,060,000	31.7	100.0

Fuente: Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life (2011)

En cuanto a las ramas del cristianismo, continúa el citado informe, los católicos son el mayor grupo cristiano en Europa, lo que representa casi cinco de cada diez

cristianos europeos (46%). En segundo lugar, la confesión ortodoxa constituye el 35% de los cristianos europeos. La gran mayoría de los cristianos ortodoxos del mundo (76%) residen en Europa. A pesar de que la reforma protestante comenzó en Europa, hoy en día menos de uno de cada cinco cristianos europeos (18%) se encuadran en la tradición protestante (véase figura 6).

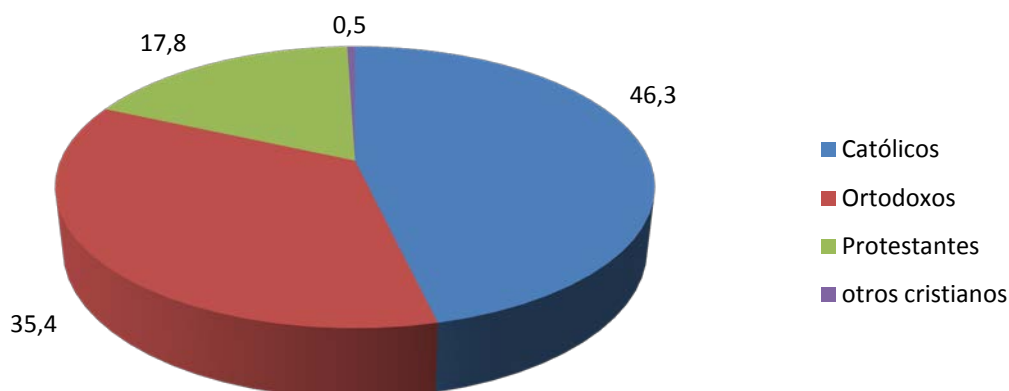


Figura 6. Porcentaje de las principales confesiones cristianas en Europa

Fuente: Elaboración propia a partir de Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life (2011)

²Alemania

En el país teutón, el panorama religioso se distribuye como sigue atendiendo a los datos que dispone la Comisión Europea proporcionados por el gobierno alemán: católicos, 24.7 millones; protestantes, 23.9 millones; musulmanes, en torno a los 4 millones (en su mayoría de procedencia turca)³. La clase de religión dispone de dos a tres horas semanales. El fundamento legal recae en la Constitución de 1949 y 1990 (tras la unificación), así como los Acuerdos de las Iglesias con los Länder. El carácter de la asignatura es obligatoria y opcional, es decir, materia ordinaria en el plan de estudios; obligatoria con posible exención. La materia alternativa depende según los Länder,

²Los datos de la demografía religiosa de los países han sido extraídos de dos fuentes: Eurydice, fuente documental sobre educación de la Comisión Europea, cuyas cifras son proporcionadas, a su vez, por los gobiernos de los países; o bien del informe de la fundación *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012). Ambas fuentes pueden consultarse *on line*: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php y <http://www.pewforum.org/>

³ Los datos relacionados con la asignatura de Religión en los distintos países procede de la Editorial SM

incluyendo contenidos de filosofía, ética, valores y estudio. El profesorado de Religión es considerado funcionario como el resto del profesorado.

Austria

Austria es un país que cuenta, según el censo oficial del gobierno austríaco de 2001 con un 73.64% (5.915.421) de católicos, 4.68% (376.150) de protestantes y 4.22% (338.988) de musulmanes. La carga lectiva de la asignatura de Religión es de dos horas semanales en Primaria y Secundaria. El marco legal que sostiene la materia es la Constitución de 1988 y 1995 junto a los acuerdos con las iglesias y las leyes educativas. La asignatura es de libre elección para alumnos y su alternativa está constituida por actividades de estudio sin valor académico. En cuanto al estatus del profesorado de Religión, estos se encuentran asimilados al profesorado interino.

Bélgica

La distribución de creyentes en Bélgica, según datos de los que dispone la Comisión Europea, basados en una encuesta realizada por el *European Values Study* en 1999/2000 es de un 57.3% de católicos, 2% de cristianos de otras confesiones y 1.8% de musulmanes. La clase de religión dispone de dos horas semanales en primaria y secundaria en el horario lectivo. El fundamento legal reside en la Constitución y pacto escolar de 1959. El carácter de la asignatura es obligatoria / opcional, de libre elección por el alumnado. La materia alternativa a la religión consta de contenidos basados en moral cívica no confesional. En cuanto al profesorado de Religión, este es considerado como el resto del profesorado.

Bulgaria

De acuerdo al último censo oficial realizado en 2011 por el gobierno búlgaro, la distribución de creyentes en Bulgaria es de un 82.6% de ortodoxos, 10% de musulmanes, 1.1% de protestantes y 0.9% de católicos. La enseñanza religiosa tiene su

base legal en una norma del Ministerio de Educación de 1997. La de Religión es de libre elección y la imparte profesorado voluntario.

Croacia

Según datos del último censo oficial del país, proporcionados por el gobierno croata a la Comisión Europea, la distribución de creyentes en Croacia es de un 86,28% de católicos, 4,44% de ortodoxos, 0,34% de protestantes y 1,47% de musulmanes. La enseñanza religiosa se basa en las leyes fundamentales del Estado y en los acuerdos con las confesiones religiosas. Es de libre elección y la alternativa es Ética. El profesor de Religión tiene el mismo estatus docente que el resto del profesorado.

Dinamarca

Según una encuesta realizada por la Iglesia Nacional Danesa, a 1 de enero de 2013, el 79.1% de los creyentes en Dinamarca pertenece a la Iglesia Nacional Danesa (de origen luterano); entre un 3.8% y un 4% son musulmanes y 0.6% son católicos. La fundamentación legal de su presencia en los planes de estudios se basa en la Constitución. Es obligatoria en todos los centros, con posible exención y, dado el carácter obligatorio, no hay alternativa. Su horario lectivo es de una o dos horas semanales en Educación Primaria y en Secundaria se dedican a estas enseñanzas 76 horas durante el tercer curso. Las condiciones laborales del profesorado que imparte la asignatura de Religión son las mismas que las de quienes imparten otras materias.

Eslovaquia

La distribución de creyentes en Eslovaquia, según datos que posee la Comisión Europea facilitados por el gobierno eslovaco procedentes del censo oficial de 2001, es de un 81.1% de católicos y un 8.2% de protestantes. Los acuerdos con las confesiones religiosas son el fundamento legal de la enseñanza de la Religión. Ésta es una asignatura de libre elección y la materia alternativa es Ética. El profesorado de Religión está asimilado al resto de docentes en sus condiciones laborales.



Según los datos que baraja la Comisión Europea, a fecha de abril de 2013, el 78.1% de la población finlandesa es protestante (Iglesia Evangélica Luterana) y aproximadamente el 1% es ortodoxo. La presencia de la asignatura de Religión en el currículo se fundamenta en la Constitución, en la Ley de libertad religiosa y en la Ley para la enseñanza básica. Es una materia escolar de oferta obligatoria que se estudia tanto en las escuelas públicas como en las privadas. En Bachillerato se imparte una hora a la semana. La Religión es una disciplina optativa y la alternativa es Ética. Los profesores pertenecen a la confesión correspondiente a la religión que enseñan.



En el país galo los censos oficiales que se realizan sobre la población no preguntan sobre la pertenencia de las personas a una religión. Un nuevo informe realizado por el *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012) sobre el tamaño y distribución de los principales grupos religiosos del mundo basado en el análisis de más de 2.500 censos, encuestas y registros de población informó de que el 60.4% de la población es católica, el 7.5% es musulmana, el 1.8% es protestante, el 0.6% es ortodoxa y el 0.5% es judía. La situación de Francia con respecto a la clase de religión es distinta a la del resto de los países de nuestro entorno debido a la tradición laicista del país, si bien en los últimos años se está produciendo un debate nacional sobre este tipo de enseñanza. En primer lugar, en el mundo de la educación, los docentes franceses no pueden dejar de reconocer la crisis de las humanidades -que, con la cultura clásica grecolatina y la cultura literaria, engloban conocimientos sobre el hecho religioso- y, en términos más generales, un menoscabo de la transmisión de la cultura general. En segundo lugar, en el mundo religioso se advierte también una crisis de los medios de transmisión religiosa (mengua de las prácticas religiosas, disminución de los inscritos en el catecismo, crisis de la transmisión familiar de la religión) que se traduce en una importante ausencia de cultura religiosa en la población francesa. La conjugación de estas dos crisis es responsable en gran parte de la incultura religiosa que se observa en las nuevas generaciones (Estivalèzes, 2008). No obstante, el 19 de febrero de 2005, y a propuesta del diputado comunista Jean-Pierre Brard, la Asamblea Nacional

francesa aprobó una moción para que en las escuelas estatales se imparta una materia de contenido religioso. Hay que destacar que en los centros públicos de los departamentos del Alto Rin y Bajo Rin (antigua Alsacia) y en el del Mosela (zona conocida con el nombre de Lorena) aparece la asignatura de Religión en sus planes de estudios y en su horario lectivo. El profesor suele ser un sacerdote o agente de pastoral para secundaria.

Grecia

El país heleno, según el estudio de *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012), cuenta entre su población con un 88.3% de ortodoxos, un 0.7% de católicos y un 5.3% de musulmanes. La asignatura de religión tiene una carga lectiva de entre una y dos horas en Primaria (impartida por el personal docente habitual del centro) y dos en Secundaria (diplomados en facultades de Teología), impartándose tanto en centros públicos como privados. La materia está legalmente fundamentada en la Constitución de 1975. En este caso, la materia es obligatoria desde 3º de Primaria (se puede pedir dispensa). Al ser obligatoria, no existe alternativa. Respecto al estatus del profesorado de religión este se considera como el resto del profesorado.

Holanda

El país centroeuropeo, según el *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012), cuenta entre su población con creyentes católicos (29.1%), protestantes (21.8%) y musulmanes (6.0%). La enseñanza religiosa se fundamenta en la Constitución, en la Ley de Enseñanza Básica y en la conocida como Ley Mamut. Se estudia en todas las escuelas públicas y privadas durante tres horas a la semana. Las horas lectivas se distribuyen entre la enseñanza y el culto. La materia se cursa por libre elección de los padres en los centros públicos y es una materia obligatoria en los centros confesionales. La materia alternativa está constituida por contenidos de Filosofía. El profesorado es designado por la autoridad religiosa y su estatus profesional es igual al del resto de profesores.

Irlanda

En el caso irlandés, el *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012) informó que la religión claramente mayoritaria es la católica (88.4%), seguida del anglicanismo (5.1%) y la islámica (1.1%). La enseñanza de Religión se basa en la Constitución de 1973 y en los acuerdos con la Iglesia. Esta asignatura se imparte en todos los centros docentes, cualquiera que sea su titularidad, durante 92 horas en cada curso de Primaria. En Secundaria, los centros tienen autonomía para fijar un horario de dos o de tres horas a la semana. Es una disciplina de libre elección para el alumnado.

Italia

En esta nación la población creyente se distribuye como sigue: católicos: 83.3%; protestantes: 1.3%; musulmanes: 3.7% (*Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life*, 2012). El estatus académico de la asignatura de Religión se fundamenta legalmente en la Constitución Italiana y en los Acuerdos con la Santa Sede, que fueron signados en 1984. Esta disciplina se imparte en todas las escuelas públicas y privadas, con una carga lectiva de dos horas semanales en Primaria y una en Secundaria. La alternativa es una materia o actividad fijada por el centro. El profesor de Religión goza de la misma situación académica y laboral que los otros docentes y es nombrado por la autoridad religiosa correspondiente.

Letonia

La distribución religiosa del país, según el *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012), es la siguiente: protestantes, 20.1%; católicos, 19.1%; ortodoxos, 16.5%; y musulmanes, 0.1%). La asignatura de Religión dispone entre una y dos horas semanales. El fundamento legal se basa en los acuerdos con las distintas Iglesias. Se trata de una disciplina de libre elección en la que el profesorado es propuesto por la autoridad religiosa y están asimilados al resto del profesorado.

Lituania

La sociedad lituana, según el último censo oficial de 2001, es mayoritariamente católica. El citado informe de *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012) arrojó los siguientes resultados: católicos, 83.2%, protestantes, 1.4% y ortodoxos, 5.1%. El fundamento legal de la enseñanza de Religión son los acuerdos con la Iglesia. Es una materia académica de libre elección para el alumnado y su alternativa es Ética. La carga lectiva es de entre una y dos horas semanales. El profesorado es propuesto por las autoridades religiosas y su estatus docente es similar al de los demás profesores.

Luxemburgo

Según datos de los que dispone la Comisión Europea, basados en una encuesta realizada por el *European Values Study* en 2008, la religión mayoritaria entre la población luxemburguesa es la católica (68.7%). Podemos completar estos datos con el informe de *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012) que dio a conocer que un 3.2% es protestante y un 2.3% musulmán. La enseñanza de la Religión tiene su base legal en la Constitución de 1868, revisada en 1994. Se dan clases en Primaria durante una hora a la semana. Es de carácter obligatorio, salvo dispensa a petición de los padres, en cuyo caso los alumnos han de asistir a Educación moral y social como disciplina alternativa. El profesor de esta asignatura es un sacerdote o un catequista con más de tres años de estudios de Teología, con el mismo estatus laboral que otros docentes.

Malta

Según el informe de *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012), el 97.0% de la población maltesa se declara católica. El fundamento legal de la enseñanza de Religión son los acuerdos con la Iglesia. Es una materia obligatoria, con posible exención. Los profesores son propuestos por las autoridades religiosas y su estatus docente es el mismo que el del resto del profesorado.

Noruega

Hasta julio de 2012, la sociedad noruega contaba con una Iglesia Nacional Protestante basada en la religión evangélica luterana, cuyo mayor representante era el Rey y el Parlamento Noruego. Desde esta fecha, la Iglesia de Noruega es una entidad independiente con su propio gobierno. Por tanto, la mayoría de su población (aproximadamente el 84.7%) pertenece a la iglesia luterana, existiendo una minoría musulmana (3.7%) y católica (2.0%). Las leyes de Educación de 1997 son el fundamento legal de la enseñanza de la disciplina de Religión que posee un carácter obligatorio con posible exención. El profesorado es propuesto por las autoridades de las confesiones religiosas y goza del mismo estatus docente idéntico del resto del profesorado.

Polonia

En este país la confesión con mayor seguimiento es la católica, según informa la Comisión Europea con los datos facilitados por el gobierno polaco (católicos, 87%; ortodoxos, 1.4%; protestantes, 0.4%). Las leyes de Educación y los acuerdos con las confesiones religiosas constituyen la base legal de la enseñanza de la Religión. Ésta es una materia académica de libre elección. El profesorado es propuesto por las autoridades de las confesiones religiosas y su estatus docente es similar al del resto del profesorado.

Portugal

El país luso es de mayoría católica (92.3%), según el informe de *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012). La enseñanza de la Religión tiene su base legal en la Constitución de 1976 y en el Decreto de enseñanza moral y religiosa de 1998. La materia académica es de carácter obligatorio con posible exención. La carga lectiva es de una hora semanal. Las autoridades educativas establecen una alternativa denominada Formación Personal y Social. El estatus de su profesorado es el mismo que el del resto de los docentes y es elegido por las autoridades religiosas.

Reino Unido

En este caso, la distribución religiosa es la siguiente: 54.5% anglicanos, 16.2% católicos, 4.4% musulmanes y 0.5% Judíos (*Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life*, 2012). La base legal para la enseñanza de la Religión radica en la Education Act de 1944 (la de Escocia data de 1980). Se imparte en los centros subvencionados y en los de titularidad religiosa, pero en los públicos sólo se da la aconfesional. En Irlanda del Norte han de ofertar la materia confesional todos los centros, al igual que en Escocia. Es una disciplina obligatoria, pero los padres pueden solicitar la exención. La materia alternativa no existe al ser la enseñanza de la Religión obligatoria. El profesorado de Religión está asimilado al resto de los docentes.

República Checa

Según datos de la Comisión Europea ofrecidos por el gobierno del país a fecha de abril de 2012, entre la población checa hay un 83% de confesión católica. Según el informe de *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012), esta cifra desciende al 23.3%, mientras que un 3.5% pertenecería a la confesión protestante. Sus bases legales son las leyes del Estado y los acuerdos con las confesiones religiosas. La Religión es una asignatura de libre elección y la imparten docentes voluntarios.

Rumanía

La población rumana, según el informe de *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012), es mayoritariamente cristiana de confesión ortodoxa (87.3%), seguida de la protestante (6.3%) y de la católica (5.7%). Se aproxima a los datos del censo oficial ofrecidos por el gobierno rumano a la Comisión Europea: 89.7%, 3.7% y 5.6%, respectivamente. Las leyes de Educación constituyen la base legal de la enseñanza de la Religión en el currículo escolar. La Religión confesional es obligatoria en Primaria y de libre opción en Secundaria. El profesorado es propuesto por las autoridades religiosas y su estatus laboral es similar al resto del profesorado.

Suecia

Suecia, al igual que los otros países nórdicos, es de mayoría protestante (64.4%), según informa el *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012). La enseñanza de la Religión se basa en la Constitución de 1974, modificada el año 2000 por la separación de la Iglesia sueca del Estado. La asignatura de Religión que cuenta con dos horas lectivas semanales es obligatoria en todos los centros públicos y privados, y por tanto, no existe materia alternativa alguna. El profesorado de esta materia ha de cumplir los mismos requisitos y goza del mismo estatus laboral que el resto de los docentes del sistema educativo.

Suiza

Las confesiones mayoritarias en los cantones suizos, según el informe de *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012), son la católica (43.9%) y la protestante (36.8%). La carga lectiva de la asignatura de religión es de dos horas semanales. Su presencia en las aulas se sustenta sobre la Ley estatal y otras leyes cantonales. La materia es obligatoria en algunos cantones y de libre elección en otros. Existe una materia alternativa basada en contenidos de ética e historia de las religiones. El profesorado de Religión goza del mismo estatus que el resto del profesorado.

1.5. El profesorado de Religión y moral Católica: Requisitos y condiciones de acceso. Formación inicial y formación permanente.

Para poder ejercer como profesor/a de Religión y mora católica, el/la docente debe de cumplir con unos requisitos, por una parte, académicos y, por otra parte, estar en posesión de unas condiciones basadas en consideraciones de índole moral y religiosa.

De acuerdo con la normativa concordataria y canónica, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el Real Decreto 696/2007, de 1 de junio, por el que se regula la relación laboral del profesorado de Religión, para ser designado profesor/a de religión católica por la Administración Educativa correspondiente, se deberán reunir los

siguientes requisitos y condiciones (datos obtenidos de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis de la CEE):

A. Por Acuerdo de la LXXXIX Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española de 27 de abril de 2007, es necesario haber obtenido la Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA), expedida por la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis.

Para obtener la Declaración Eclesiástica de Competencia Académica el solicitante debe estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes, y, además, reunir los siguientes requisitos:

- Partida de Bautismo.
- Para ser profesor de Religión en Educación Primaria se requiere alguno de estos requisitos:
 - **Estudios teológicos:** a) Graduados en Estudios Eclesiásticos y b) Graduados en Ciencias Religiosas.
 - **Magisterio:** Los graduados en Educación Infantil y Educación Primaria, así como los títulos equivalentes en Grado (LOE, art. 93). En los estudios de dichas titulaciones se “deberán cursar 24 créditos ECTS conforme a los programas establecidos por la Conferencia Episcopal Española”.
- Para la docencia en educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional de grado medio se especifican las siguientes modalidades según la titulación básica de los candidatos, por las cuales se podrá acceder a la docencia en el Área de Religión y Moral Católica en estas etapas:
 - Si se es Graduado en Teología o Graduado en Ciencias Religiosas.
 - Si se tiene Graduado civil con Bacalaureatus en Ciencias Religiosas (tres cursos).

Este Acuerdo de la Conferencia Episcopal entró en vigor al comienzo del curso escolar 2007/08.

B. Declaración Eclesiástica de Idoneidad, expedida por el Ordinario diocesano de la localidad donde se pretenda impartir clase de Religión. Como requisito previo hay que estar en posesión de la Declaración Eclesiástica de Competencia Académica.

La expedición de la DEI supone recta doctrina y testimonio de vida cristiana. Está basada en consideraciones de índole moral y religiosa, criterios cuya definición corresponde al Obispo diocesano.

La DEI puede ser revocada por el Ordinario diocesano cuando deje de cumplirse alguna de las consideraciones por las que se concedió y no tendrá validez en otras diócesis.

C. Propuesta del Ordinario diocesano (*missio canonica*), a la Administración Educativa, del profesor que considere competente e idóneo para un centro escolar concreto. Supone que está en posesión de la DECA y de la DEI.

La propuesta será para cada año escolar, conforme con el art. III del Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales.

La propuesta del Ordinario diocesano a la Administración educativa equivale a la DEI y a la *missio canonica*.

Por otra parte, la formación permanente del Profesorado de Religión es también competencia de la Iglesia Católica (o de otras confesiones religiosas que hayan firmado acuerdos con el Estado). Esta formación suele llevarse a cabo a través de las Delegaciones Diocesanas de Enseñanza (García Regidor, 2012) según programas propios o según planes de formación elaborados por la Comisión Episcopal de Enseñanza como el Plan trienal (2010-2012), que pretende actualizar los conocimientos y competencias de los profesores de Religión y que ha reemplazado al antiguo Plan trienal que, iniciado en el año 2000, ha estado vigente durante tres trienios. (Dicho plan incluía el siguiente programa: primer año: Evangelización; segundo año: Teología; tercer año: Didáctica). Esta formación es seguida por todo el profesorado de Religión del país.

CAPÍTULO 2

LOS VALORES SOCIALES

2.1. ¿QUÉ SON LOS VALORES? |

2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES |

2.3. CLASIFICACIÓN DE LOS VALORES |

2.4. EL APRENDIZAJE EN VALORES.
EDUCACIÓN EN VALORES. PARADIGMAS
DE LA EDUCACIÓN EN VALORES |

2.5. AGENTES DE EDUCACIÓN EN VALORES |

2.6. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL
SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL |

2.7. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA
EDUCACIÓN EN VALORES. UNA NECESIDAD |

La enseñanza de la Religión se encuentra estrechamente relacionada con la educación en valores, y a este ámbito nos vamos a referir en este capítulo. Después de décadas de aportaciones científico-pedagógicas en el ámbito de la educación en valores podemos afirmar que hoy en día esta disciplina sigue suscitando un gran interés dentro del mundo de la educación y de la sociedad en general. La abundante producción bibliográfica ha desembocado en no menos programas orientados hacia el aprendizaje en valores, tanto de educadores/as como del alumnado. La problemática de los valores ha sido abordada sistemáticamente por las ciencias sociales desde diversos ángulos. En tal sentido, la Filosofía, la Psicología, la Sociología y la Antropología se han dedicado a su estudio. En esta aproximación conceptual se hará un recorrido por estos saberes en un intento de presentar una perspectiva lo más completa posible sobre la educación en valores.

En primer lugar, se presentará una delimitación conceptual sobre los valores a lo largo del tiempo y desde distintas ramas del saber, como ya se ha comentado. Una vez definido el concepto, pasaremos a describir cuáles son los elementos que caracterizan los valores centrándonos en los autores con mayor aceptación.

Tras el paso por la definición y la caracterización del término valor o valores, se hará hincapié en el aprendizaje de los mismos. En este momento es necesario hacer una puntualización. Al referirnos al aprendizaje de los valores, es decir, a la transmisión de valores, emplearemos distintas nomenclaturas que a su vez son utilizadas en la extensa bibliografía que existe sobre este término.

Dada la importancia que tiene la familia, la escuela o el contexto en la educación moral de los jóvenes, hemos visto adecuado la elaboración de un apartado específico donde se trate el papel que cada uno de estas agencias juegan en la transmisión de valores.

Haremos alusión a las distintas teorías y modelos teóricos que tratan de entender la educación moral desde distintos paradigmas: unos centrados en los procesos de socialización que se adaptan a las normas del momento; otros basados en la clarificación para que cada individuo se guíe según prefiera; otros siguen criterios de desarrollo cognitivo-evolutivos que a su vez determinan el desarrollo del juicio moral; y otros se basan en la formación de hábitos virtuosos con la consecuente formación del carácter y de la personalidad.

Otro apartado que resulta conveniente abordar es el del tratamiento de la educación en valores en el sistema educativo español. En este capítulo abordaremos las materias que tratan de desarrollar contenidos propios de la formación moral.

Finalmente, destacaremos la necesidad de formar docentes en y para la formación moral. Así mismo, esbozaremos un perfil de este profesorado, cuáles deben ser sus cualidades y, por tanto, qué características deben ser potenciadas.

2.1. ¿Qué son los valores?

Para poder adentrarnos en este capítulo dedicado a los valores (humanos) y a su aprendizaje se hace necesario realizar una delimitación del término que nos ocupa. Una consecuencia derivada de la extensa bibliografía en la materia a la que antes aludíamos es la amplia gama de definiciones del término valor.

García del Junco, Medina y Dustschke (2010) hacen un recorrido por distintas definiciones de valor en el que abarca varias décadas. La tabla 10 muestra un resumen de las mismas además de otras que hemos incluido.

Tabla 10

Concepto de valor según distintos autores. Adaptado de García del Junco et al. (2010)

AUTOR	DEFINICIÓN DE VALOR
Kluckhohn (1951)	Concepción, explícita o implícita, propia de un individuo o característica de un grupo, acerca de lo deseable, lo que influye sobre la selección de los modos, medios y fines de la acción accesibles.
Allport (1961)	Una creencia a partir de la cual el hombre actúa por preferencia

Tabla 10 (continuación)

AUTOR	DEFINICIÓN DE VALOR
Ortega y Gasset (1973)	El valor moral es esencialmente una creencia o convicciones profundas que guían la existencia humana.
Rokeach (1973)	Una creencia duradera de que un modo de conducta o estado de existencia específico es personal o socialmente preferible a un modo de conducta o estado de existencia opuesto o alterno.
Hofstede (1984)	Una tendencia general a preferir ciertos estados de cosas sobre otros
Schwartz y Bilsky (1992)	El concepto de un individuo sobre una meta transituacional (terminal o instrumental) que expresa intereses (individualistas, colectivistas o ambos) relacionados con un dominio motivacional (disfrute... poder) y evaluado en rangos de importancia (de muy importante a sin importancia) como principio guía en su vida.
Etkin (1994)	Concepciones, explícitas o implícitas, propias del individuo o características de un grupo social, acerca de lo deseable y que influye en la selección de los modos, medios y fines de las acciones disponibles.
Tierno (1996)	Aquello que hace buenas a las cosas, aquello por lo que las apreciamos, por lo que son dignas de nuestra atención y deseo.
García y Dolan (1997)	Son estructuras del pensamiento que se mantienen preconfiguradas en el cerebro de cara a nuestra supervivencia como especie humana.
Martínez (1998)	Aprendizajes estratégicos, convicciones estables en el tiempo con relación a que un determinado modo de conducta es preferible a su opuesto.

Tabla 10 (continuación)

AUTOR	DEFINICIÓN DE VALOR
Arciniega y González (2000)	Representaciones cognitivas de necesidades universales expresadas por medio de metas transituacionales que se organizan de forma jerárquica y que se manifiestan en distintos contextos de la vida de las personas.
Ortega y Mínguez (2001)	El valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor.
Gervilla (2003)	Una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana.
Díaz y Rodríguez (2008)	Los valores son cualidades reales que, a lo largo de la historia y en las distintas culturas, han ido adquiriendo cuerpo con distintos contenidos.

Como acabamos de ver, el concepto de valor ha sido centro de interés de no pocos autores que han dado lugar a una importante variedad de definiciones. Dentro de esta diversidad conceptual, hay un consenso en definir el valor como una creencia acerca de qué tipo de comportamientos o condiciones son preferidas en comparación con otras (Rokeach, 1973). Una creencia que además lleva aparejada una acción que es la preferida, la adecuada o la deseable (Allport, 1961; Etkin, 1994; Hofstede, 1984; Kluckhohn, 1951; Martínez, 1998; Rokeach, 1973).

Para Schwartz (1992), quien ha dedicado gran parte de su investigación a la conceptualización psicológica de los valores humanos, estos son entidades cognitivas, creencias o conceptos, referidos a ciertos objetos y que sirven de criterio en la selección y evaluación de conductas. La aportación de este autor radica en la relación que establece entre los valores y la motivación que da origen a los mismos y que se expresa en la actuación de la persona.

Cabe mencionar que existe una discusión teórica sobre la naturaleza conceptual de los valores. Algunos teóricos defienden que los valores son cogniciones de lo deseable, tal es el caso de Rokeach (1973); mientras que otros postulan que la naturaleza de los valores versa sobre las motivaciones asociadas a lo deseado (Schwartz, 2005). Sobre esta cuestión, Domínguez (2001) destaca la dificultad de diferenciar en la práctica lo deseado de lo deseable. Es por ello, que otros autores optan por incluir en la naturaleza conceptual de los valores ambos elementos (Hofstede, 1984) (tabla 11).

Tabla 11

Naturaleza conceptual de los valores. Lo deseable vs. lo deseado

Lo deseable	Lo deseado
Representa la dimensión cultural de los valores	Representa la dimensión personal de los valores.
El efecto de la deseabilidad social es inherente	Tiene menor contenido moral o directivo
Tiene poco poder predictivo en cuanto a las conductas, hace referencia a una situación “ideal”, con poco asidero en lo cotidiano	Es mejor predictor de conductas, pues refleja lo que la persona realmente quiere o busca en la vida
Su función principal es la de evaluar la conducta propia y de otros	Está relacionado con las motivaciones como constructo
Está presente en el discurso y tiene un gran poder de racionalización	

Fuente: García del Junco, Medina y Dustschke (2010)

Por tanto, los valores suponen una guía para la vida. Para Ortega y Gasset (1973) forman el conjunto de creencias básicas, el armazón que da sentido y coherencia a nuestra conducta; guían la conducta humana hacia aquello considerado lo deseable, lo preferible, lo mejor, lo bueno. En definitiva, detrás de cada decisión, de cada conducta, apoyándola y orientándola, se halla presente en el interior de cada ser humano la convicción de que algo importa o no importa, vale o no vale. A esta realidad interior,

previa a cada acto cotidiano, insignificante o meritorio, la llamamos actitud, creencia, valor (Tierno, 1996). En la línea de este autor, el valor, por tanto, es la convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo y de que nos conviene más o menos y, como ya se ha mencionado, estas creencias se organizan en nuestro psiquismo en forma de escalas de preferencia. Esta escala de valores marca la acción humana, define la personalidad y refleja el tono moral, cultural, afectivo y social del individuo.

Para que un valor se convierta en pauta o guía de vida este debe ser interiorizado. Las sociedades no sólo aprenden técnicamente sino, además, moralmente (Cortina, 1996). Es por ello que se hace inexorable una educación en valores (Tourriñan, 2006). Todo ser humano debe desarrollar su propia personalidad, sus capacidades, pero de forma especial, debe decidir cómo quiere ser y cómo quiere vivir (Ruiz Corbella, 2003). Estas decisiones vitales están subordinadas a la concepción que se tenga sobre el sentido de la vida, el hombre y su relación con los demás. Es por eso que se hace preciso favorecer un modelo pedagógico que lleve a cabo un desarrollo moral de la persona en el que esta pueda ir construyendo su proyecto de vida cuya meta es la propia felicidad no egoísta (Díaz y Rodríguez, 2008) y a la vez contribuya a la creación de formas de vida sociales justas y libres.

Se podría sintetizar diciendo, desde un punto de vista socio-educativo, que los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

Como se acaba de exponer, la preocupación por los valores se ha convertido en objeto de estudio en las últimas décadas en las áreas de la psicología y la sociología aplicándose sus aportaciones a los ámbitos de la educación, la política, la economía, etc. Cabe destacar que es la filosofía tradicional la precursora del estudio de los valores. Así, desde una perspectiva filosófica, Reboul (1999) destaca dos líneas de pensamiento: una de ellas en la que los valores morales son llevados a cabo por la persona, dando lugar al hombre virtuoso; y así lo refleja las obras de Aristóteles, Descartes, Spinoza, Malebranche entre otros. La otra considera los valores como meras normas que hay que realizar sin saber si se han conseguido; tal es el caso de Platón o Kant.

En cualquier caso, el valor no es algo innato, sino que depende de la voluntad humana, sin olvidar el componente educativo, pues la moral no parte de un sujeto ya bien dispuesto: se requiere de una educación moral para llegar a su conocimiento pleno. Si el bien aparece siempre como una cierta excelencia y ésta se muestra a modo de luz, lo realiza en un marco interpersonal donde la comunicabilidad del bien explica su carácter perfectivo y el apoyo en otra persona es esencial para su conocimiento (Melina y Pérez-Soba, 2002). Continuando en el ámbito de la filosofía de la educación, la educación moral debe responder a los desafíos actuales y no basarse en la adquisición de cierta habilidad para aplicar una determinada norma según la casuística que tenga lugar.

El marco que se nos presenta requiere superar un modelo de educación moral que vaya más allá que la adquisición de principios o la transmisión de un código de comportamiento. Se trata, más bien, de discernir sobre la verdad del bien de la acción (Melina, 2001). En este entorno de la acción es donde cobra interés la construcción de relaciones interpersonales de donde emerge la necesidad de apoyo en una autoridad cualificada (Giusanni, 2006) que no sólo sepa la teoría de lo virtuoso sino que además lo viva como suyo y constituya un modelo para el educando. Esta idea se anticipa en la filosofía medieval. Así, Tomás de Aquino introduce una primera característica de lo que él denomina predicación desde una perspectiva moral. Para el Aquinate, la predicación debe ir acompañada del testimonio del predicador, particularmente de la vida virtuosa y, consecuentemente, la credibilidad de la predicación depende de la autoridad de quien la ejercita (Iceta, 2004).

Igualmente, se hace necesario distinguir entre una moral teleológica, que juzga en función de un cálculo racional anterior al juicio de la conciencia y que considera que una acción es buena, moral o valiosa si de su realización se extraen más consecuencias positivas que negativas; y una moral o ética deontológica que considera que una acción es intrínsecamente buena o mala independientemente de sus resultados (Prieto, 2008). En este sentido, la acción es buena siempre que esta contribuya a nuestro proceso de personalización ya que la persona se realiza a sí misma en la libertad de sus actos (Melina, Noriega y Pérez-Soba, 2007).

Este argumento se ha desarrollado desde teorías humanistas, postulando que el valor o lo valioso es lo que define lo humano propiamente dicho. La persona en su acción desarrolla la cualidad humana en tanto que esta se rige por el valor; por el contrario, el desarrollo del contravalor conlleva el distanciamiento de tal cualidad.

2.2. Características de los valores

Una vez realizada la delimitación conceptual de los valores, abriremos paso a las características de los mismos. Según Schwartz (2005), cuando se piensa en valores se piensa en lo que es importante para la vida. Este autor junto a Bilsky resume las principales características de las concepciones de valores, que están implícitas en los diferentes teóricos e investigadores (Schwartz y Bilsky, 1987):

- a) Los valores son creencias vinculadas a las emociones y a las cogniciones.
- b) Los valores son un constructo motivacional, es decir, son metas deseadas que las personas intentan lograr.
- c) Los valores trascienden las acciones y situaciones específicas. Son metas abstractas. La naturaleza abstracta de los valores los distingue de conceptos tales como las normas y actitudes, las cuáles se refieren a acciones, objetos o situaciones específicas.
- d) Los valores guían la selección o evaluación de las acciones, las políticas, las personas, y los eventos. En otras palabras, los valores sirven como estándares o criterios.
- e) Los valores se ordenan por la importancia que tienen, respecto de otros. Los valores de las personas forman un sistema ordenado de prioridad de valores, que los caracteriza como individuos.

Para Schwartz estas cinco características están presentes en la clasificación de los mismos que establece este autor. Si bien, lo que distingue un valor de otro radica en la meta u objetivo motivacional que expresa cada valor. Estas características que hemos citado anteriormente alejan a los valores de otros constructos, como las actitudes o necesidades (Rokeach, 1973). Expresado de otro modo, podíamos decir que los valores

trascienden a las situaciones específicas. De otra parte, los valores se jerarquizan según la prioridad que el sujeto le otorgue, y esto no ocurre con las actitudes.

López (2005) establece una serie de criterios tomando como base la teoría de los valores de Scheler (2000) a partir de los cuales se desarrolla la categoría o la jerarquía de los valores. Estos son:

- a) Durabilidad: los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores que son más permanentes en el tiempo que otros. Por ejemplo, el valor del placer es más fugaz que el de la verdad.
- b) Integralidad: cada valor es una abstracción íntegra en sí mismo, no es divisible.
- c) Flexibilidad: los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.
- d) Satisfacción: los valores generan satisfacción en las personas que los practican.
- e) Polaridad: todo valor conlleva un contravalor.
- f) Jerarquía: hay valores que son considerados superiores (dignidad, libertad) y otros inferiores (los relacionados con las necesidades básicas o vitales). Las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas; se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de cada persona.
- g) Trascendencia: los valores trascienden el plano concreto; dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.
- h) Dinamismo: los valores se transforman con las épocas.
- i) Aplicabilidad: los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.
- j) Complejidad: los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones.

Pérez (2008) establece una serie de características derivadas de una revisión bibliográfica de las distintas definiciones del concepto de valor. Para ello, prescinde de los rasgos más específicos de una u otra teoría y se centra en ellas de un modo genérico. Para Pérez los valores se caracterizan por:

- a) Ser apetecibles o deseados por su bondad. Es decir, la propia idea de valor suscita apetencia o deseo en el sujeto.
- b) Orientar la vida humana. La exigencia de los valores ejercen una influencia sobre la voluntad de la persona orientando nuestras acciones.
- c) Poder presentarse de forma bipolar. Todo valor tiene su antivalor.
- d) Ser susceptibles de categorización. Los valores, por su pluralidad, admiten ser clasificados y ordenados desde diferentes puntos de referencia.
- e) Poder establecer una jerarquización entre ellos. No todos los valores valen lo mismo.
- f) Ser infinitos. Los valores no pueden adquirirse en su totalidad como consecuencia de su idealidad.
- g) Tener carácter relacional. El valor es y vale en sí mismo, pero no es ni vale por sí mismo, sino en relación a un sujeto que evalúa y valora. Supone necesariamente una referencia a un sujeto sensible e inteligente que lo capta sin lo cual no tendría razón de ser.

Para López Quintás (1989), las características de los valores son las siguientes:

- No son meramente formales, no se reducen a meras pautas de acción vacías de contenido, pero no procede calificarlos de materiales porque se corre el peligro de situar a los valores en excesiva vecindad con lo subjetivo.

- No son meros estímulos sensibles, sometidos al estrecho campo de acción de un aquí y un ahora. Para liberar a los valores de la reducción al nivel sensorial, la vía adecuada es destacar su poder de apelar al hombre a la fundación de modos nuevos de realidad.

- Los valores también poseen un carácter trascendente y absoluto, no sólo sobre lo específico sino también sobre lo histórico y cultural en la línea de Cortina (1996), según veremos más adelante.

Como se acaba de revisar, existe cierto paralelismo entre las distintas posiciones teóricas que caracterizan los valores. En primer lugar, estos modelos destacan el

carácter trascendente de los valores con respecto a las acciones y situaciones específicas. Una consecuencia de ello es que aquellos sirven de criterios estandarizados que guían la selección de las acciones y su evaluación. De otra parte, estas concepciones evidencian la posibilidad de establecer una jerarquización de los valores, estableciéndose la misma por orden de importancia de unos sobre otros. Finalmente, tanto el modelo de Scheler que retoma López como el de Pérez destacan el carácter bipolar de los valores, es decir, a cada valor le corresponde su contravalor; a diferencia de ellos, para Schwartz, si bien no contempla el término contravalor, sí que establece una agrupación de los valores en cuatro tipos de valores de orden superior y que a su vez se estructuran en dos dimensiones bipolares: propio interés/universalismo y conservación/apertura al cambio.

2.3. Clasificación de los valores

Se puede decir que existen tantas clasificaciones de valores como concepciones o teorías hay sobre los mismos. En este apartado se expondrán algunas de las taxonomías más relevantes y a su vez integradoras. En un primer momento, abordaremos clasificaciones procedentes del ámbito de la filosofía, la antropología y la pedagogía para después hacer lo propio desde la perspectiva de la psicología.

2.3.1. Desde la Pedagogía

a) *Las aportaciones de Quintana Cabanas*

Desde la Pedagogía y en una línea humanista, Quintana Cabanas (1998) realiza un planteamiento que supera las tesis relativistas considerando que hay unos valores absolutos, pero al propio tiempo considera que hay otros que no lo son. Con ello, el profesor Quintana pretende hacer una defensa de los valores absolutos. Al considerar la existencia de valores absolutos, niega el relativismo axiológico al tiempo que proclama la vigencia de unos valores ideales. Así, sólo serán valores ideales, esto es absolutos, los que él denomina lógicos, estéticos o éticos y los grandes valores antropológicos como la dignidad de la persona, la libertad, los derechos humanos, etc. (véase figura 7).

Como se puede apreciar en la figura 7, los valores que el profesor Quintana denomina ideales ocupan los primeros puestos de la escala, mientras que los valores relativos son los que se encuentran en la parte inferior de la misma. La clasificación de los valores en absolutos/relativos de este autor no deja espacio de punto intermedio, es decir, los valores son básicamente absolutos o básicamente relativos, o bien contienen elementos de un tipo u otro de valor situándose más cerca de un extremo u otro de la escala.

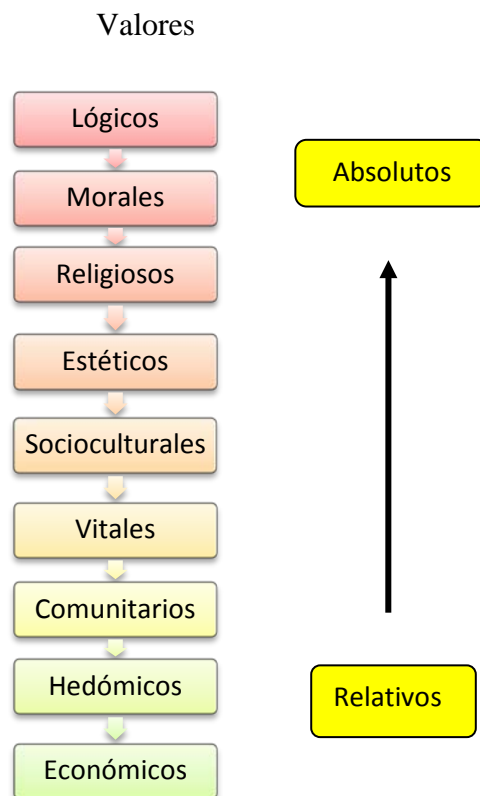


Figura 7. Clasificación de valores según Quintana Cabanas

Fuente: Pérez Pérez, C. (2008)

b) David Isaacs, de los valores a las virtudes

El profesor Isaacs ha dedicado gran parte de su bibliografía a la educación en valores. El valor es considerado como todo aquel bien que existe en la naturaleza, sea material o inmaterial, que es útil a la persona para la satisfacción de sus necesidades. En este modelo, el autor incluye el concepto de virtud entendida como un hábito operativo bueno. La relación existente entre ambos constructos es que el primero existe en sí

mismo y la virtud es el uso del valor y su puesta en práctica. En este sentido, existe el valor de la honestidad y la práctica de esta por parte de la persona convierte el valor de la honestidad en virtud (persona honesta).

Isaacs (2010) establece las edades idóneas en las que una relación de veinticuatro valores seleccionados por el autor deben potenciarse para su aprendizaje (véase tabla 12):

Tabla 12

Clasificación de valores según Isaacs

Edad	Valores
0-7	obediencia, sinceridad, orden
8-12	fortaleza, perseverancia, laboriosidad paciencia, responsabilidad, justicia generosidad
13-15	pudor, sobriedad, sociabilidad, amistad, respeto, sencillez, patriotismo
16-18	prudencia, flexibilidad, comprensión, lealtad, audacia, humildad, optimismo

Fuente: Elaboración propia a partir de Isaacs (2010)

2.3.2. Desde la Filosofía

a) Max Scheler, una visión desde la Filosofía Fenomenológica

En la teoría sobre los valores desarrollada por Scheler (1942), se señala que aunque los valores ideales no son relativos, el conocimiento de los mismos y la capacidad de percibirlos sí que lo son. Continuando con la corriente scheleriana y desde la perspectiva de la filosofía fenomenológica contemporánea, cabe destacar la clasificación de los valores que este autor desarrolló en su momento. Scheler establece una clasificación jerárquica: desde lo agradable–desagradable, lo noble–vulgar, y los valores espirituales (bello–feo, justo–injusto, verdadero–falso) hasta lo sagrado–profano (véase figura 8). Desde los valores inferiores a los superiores tenemos:

- 1) Valores sensibles: lo agradable y lo desagradable. Se corresponden con los estados afectivos del placer y del dolor.
- 2) Valores vitales: son modalidades del sentimiento vital y no pueden confundirse con los estados afectivos. Son la salud, la enfermedad, vida, muerte, etc.
- 3) Valores espirituales: dentro de éstos cabe distinguir, de menor a mayor rango, los valores estéticos (belleza, perfección), los éticos (lo justo e injusto) y los del conocimiento puro de la verdad, entendido en sentido filosófico.
- 4) Valores religiosos: lo sagrado y lo profano, que son irreductibles a los espirituales y que se nos ofrecen como absolutos.

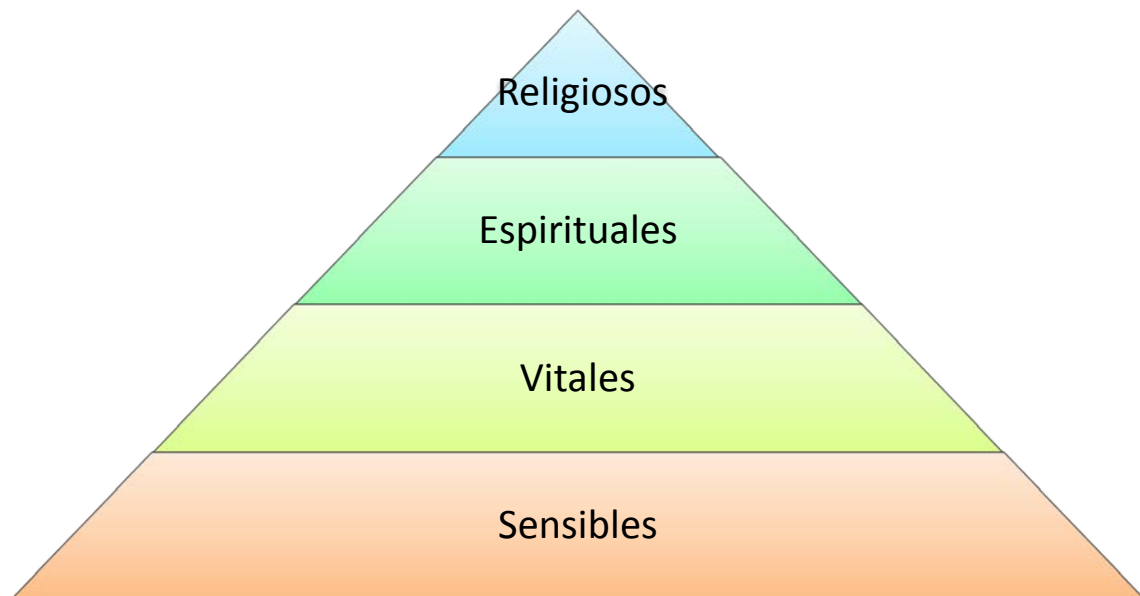


Figura 8. Clasificación de valores según Scheler (1942)

Fuente: Elaboración propia

Para Scheler, los valores morales no constituyen un tipo de valor propiamente dicho, por considerar que la conducta moral es aquella que consiste en realizar los tipos de valores expuestos anteriormente de manera correcta.

b) Ortega y Gasset y los valores morales

Continuando con la línea de pensadores de la filosofía contemporánea, sería Ortega y Gasset (1991, citado en Pérez, 2008) quien, partiendo de las tesis de fenomenológicas de Scheler, completaría la clasificación de los valores incluyendo los valores morales; la pareja de lo agradable y desagradable es sustituida por los valores útiles; y los espirituales los retoca.

La clasificación queda como sigue, comenzando desde los valores inferiores a los superiores (véase figura 9):

- a) Sensibles: placer/dolor; alegría/pena.
- b) Útiles: capacidad/incapacidad; eficacia/ineficacia.
- c) Vitales: salud/enfermedad; fortaleza/debilidad.
- d) Estéticos: bello/feo; elegante/inelegante; armonioso/caótico.
- e) Intelectuales: verdad/falsedad; conocimiento/error.
- f) Morales: justicia/injusticia; libertad/esclavitud; igualdad/ desigualdad; honestidad/ deshonestidad; solidaridad/insolidaridad; tolerancia/intolerancia.
- g) Religiosos: sagrado/profano.

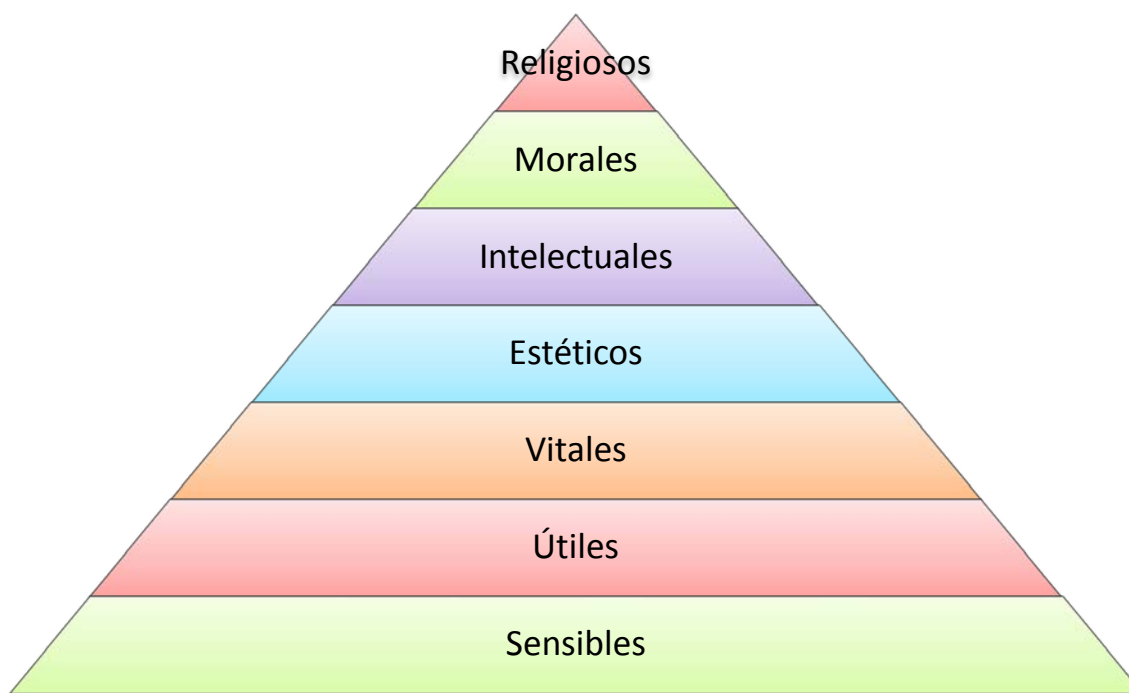


Figura 9. Clasificación de valores según Ortega y Gasset (1942)

Fuente: Elaboración propia

2.3.3. Desde la Psicología

a) Spranger, los inicios

La investigación de los valores desde una perspectiva clasificatoria, se inicia en Alemania cuando el filósofo y psicólogo Spranger (García del Junco et al., 2010), en 1928, expone una tipología de valores según predomine un valor u otro en la conducta de los individuos. Esta clasificación reconoce seis tipos de valores (véase tabla 13):

Tabla 13

Clasificación de valores de Spranger. Adaptado de García del Junco et al. (2010)

Tipo de valor	Definición
Intelectuales	Propios del sujeto científico o teórico. Le interesa principalmente conocer la verdad. Intenta solucionar los problemas de su vida a través del pensamiento o de la razón.

Tabla 13 (continuación)

Tipo de valor	Definición
Estéticos	Propios del sujeto estético. Se deja llevar por la estética, por la belleza. Le gusta disfrutar de la vida. Ama la libertad.
Utilitarios	Propios del sujeto económico. Le interesa principalmente la utilidad material, las propiedades, el lucro. Piensa en los demás sólo desde el punto de vista económico.
Sociales	Propios del sujeto social. El centro de su vida es el servicio al prójimo. Puede ser religioso o no. Su función es la ayuda a los demás.
Religiosos	Propios del sujeto religioso. El centro de su vida es la búsqueda de Dios. Las tareas sociales se producen como consecuencia de la exigencia de su amor al prójimo consecuencia del amor a Dios.
Políticos	Propios del sujeto político. Su orientación básica es la búsqueda del dominio y del poder. Son personas competitivas, dominadoras, que buscan destacar y el reconocimiento social.

Esta tipología de valores realizada por el psicólogo alemán Spranger fue la base de la primera escala de medición de valores desarrollada por Allport, Vernon y Lindzey (1960) en la década de los sesenta. Esta escala retomaba los seis valores de Spranger (junto con el valor de *la vida como valor esencial*) y se centraba en las distintas orientaciones de forma de vida o personalidad.

Todas estas investigaciones en el ámbito de la psicología contribuyeron a un mejor conocimiento de los valores, pero fue realmente Rokeach (1973) quien dio un espaldarazo decisivo a la problemática psicológica de los valores.

b) Una perspectiva psicosocial

Llegados a esto punto, es oportuno centrarnos en las aportaciones que se han realizado en el estudio de los valores desde una perspectiva psicosocial. Un enfoque predominante es el interaccionista, tratando de explicar las relaciones entre la cultura, la situación social y la persona. La profesora Ros (2001) postula dos vías para abordar el estudio de los valores:

- a) Considerar los valores como el resultado de la influencia de determinadas variables sociales, políticas o económicas (trabajos de Hofstede o Triandis). En este caso, los valores ejercen de variable dependiente y el resto de factores que hemos mencionado serían las variables independientes con objeto de determinar en qué medida las variables ambientales influyen sobre la configuración de valores de un sujeto.
- b) Considerar los valores en relación con la reducción del prejuicio (Gómez y Huici, 2001) o la mejora del rendimiento académico (Ros, Grad y Martínez Sánchez, 1999). En este caso, los valores serían la variable independiente.

Las principales contribuciones que se han hecho en el estudio de la psicología social de los valores provienen de los trabajos del modelo clásico de Rokeach, como ya se ha comentado, del modelo de Schwartz (1992), de la contribución de Hofstede (1980), así como de los trabajos de Triandis (1990).

b.1) El modelo clásico de Rokeach

Rokeach diseñó una serie de instrumentos de medición que le permitieron conocer las escalas de valores de diferentes poblaciones sociales dando como fruto la elaboración de una teoría de los valores desde una perspectiva predominantemente psicológica. Tomando como base los trabajos de Allport, Vernon y Lindzey, consideró los valores como representaciones cognitivas, hecho que le permitió operativizarlos. El logro de Rokeach consistió en interconectar los valores con fenómenos sociales y psicológicos. Esta escala está formada por 36 valores, que se encuentran distribuidos en dos subclases:

- a) Los terminales, que son aquellos que hacen referencia a metas concretas que quieren ser alcanzadas por los sujetos. Se dividen en:
- personales: describen metas que se consideran beneficiosas para el individuo en particular (p.ej.: una vida cómoda) y,
 - sociales: representan estados que se consideran deseables para los ámbitos de interacción del individuo o para la sociedad en su conjunto (p.ej.: un mundo de paz).
- b) Los instrumentales, que son los medios para alcanzar dichas metas. Son de dos tipos:
- valores morales: modos de conducta deseables con un referente interpersonal y cuya violación provoca sentimientos de culpa
 - valores de competencia: modos de conducta deseables con un referente intrapersonal y cuya violación provoca sentimientos de vergüenza debido a la inadecuación personal.

En un principio, Rokeach (1973) utilizó una lista de 18 valores terminales y 18 valores instrumentales (véase tabla 14).

Tabla 14

Escala de valores de Rokeach (1973)

Valores Terminales	Valores Instrumentales
Una vida confortable	Ambición
Una vida emocionante	Mente abierta
Un sentido del logro	Capaz
Un mundo en paz	Agradable
Un mundo de belleza	Limpio
Igualdad	Valor

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14 (continuación)

Valores Terminales	Valores Instrumentales
Seguridad en la familia	Perdonar
Libertad	Ayudar
Felicidad	Honesto
Armonía interna	Imaginativo
Amor maduro	Independiente
Seguridad nacional	Intelectual
Placer	Lógico
Salvación	Amoroso
Respeto a uno mismo	Obediente
Reconocimiento social	Amable
Amistad verdadera	Responsable
Sabiduría	Autocontrolado

Fuente: Elaboración propia

Otra aportación que se le atribuye a este autor es el empleo del método de confrontación de valores con el fin de provocar en las personas una modificación de sus valores y, por tanto, de su comportamiento. Es posible inducir autoconocimiento a las personas mediante el suministro selectivo de información sobre su propio sistema de creencias relevante para su autoestima o bienestar psicológico, tal como indican Ros, Grad y Martínez en el informe CIDE (1996). Esta técnica se divide en tres pasos (Ros, 2001):

- a) Se seleccionan los valores que estén asociados a la conducta que se quiere modificar y que se adscriben a un grupo de referencia positivo para los participantes.
- b) Se informa a los participantes que el comportamiento de ese grupo de referencia positivo tiene como valores prioritarios aquellos que están asociados a la conducta que se quiere aumentar.
- c) Se pide a los participantes que reflexionen y comparen su jerarquía de valores con la del grupo de referencia positivo.

Para Rokeach, los valores se convierten en uno de los aspectos más importantes de su producción científica. En concreto, le confiere a los valores un carácter prescriptivo para la conducta humana. Así, este autor considera que los valores son, efectivamente, elementos válidos para el conocimiento de las personas y se encuentran estrechamente ligados a las funciones evaluativas de la corrección o incorrección de los más variados sucesos y acontecimientos sociales y personales.

Como consecuencia de ello, los valores constituyen un constructo de carácter prescriptivo que nos anticipa sobre la preferencia de un modo de existencia o de conducta concreto en detrimento de otros modos de conducta y estados finales. En este sentido, los valores se convierten en elementos centrales que sirven al *self* para mantener, siempre que sea necesario, la autoestima de cada uno y para hacerla crecer cuando sea posible (Palacios, 1997). Las aportaciones de Rokeach constituyen la base de la teoría moderna de los valores y los sitúa en el centro de la personalidad del individuo.

b.2) El modelo de Schwartz

La *Rokeach Value Survey*, a pesar de ser criticada por la selección arbitraria y nacionalista de sus 36 valores y de su escala, así como por no cubrir la totalidad del dominio de los valores (Braithwaite y Law, 1985; Hofstede y Bond, 1984) ha sido ampliamente utilizada y también ha servido de base para el desarrollo de otros instrumentos como el *Schwartz Value Survey* (Schwartz, 1992, 2012). Este modelo teórico es una extensión del modelo propuesto por Rokeach; sin embargo, tiene tres diferencias sustanciales (García del Junco et al., 2010):

- a) Propone una medida que combina los intervalos con las categorías (generalmente dos valores: uno, evaluado como de máxima importancia; otro, que es identificado como contrario a los demás valores del entrevistado).
- b) Enfatiza la base motivacional como explicación para la estructura de los valores.
- c) Sugiere la universalidad tanto de la estructura como del contenido de los tipos motivacionales de los valores.

La meta principal de Schwartz era identificar un conjunto limitado de tipos de valores que se caracterizasen por ser transculturales y válidos en cualquier población. La idea central que guió su desarrollo teórico es, como ya se ha comentado, la consideración de los valores como elementos motivacionales asociados a lo deseado. En este sentido, los valores representan, en forma de metas conscientes, las respuestas que todos los individuos y sociedades deben dar a tres requisitos universales (Schwartz, 2001):

- a) Las necesidades de las personas como organismos biológicos.
- b) Los requisitos de la interacción social coordinada.
- c) Los requisitos para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos.

De estas tres necesidades universales de la condición humana se derivan los diez tipos de valores que establece Schwartz: Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad, Seguridad (Schwartz, 2001) (véase tabla 15).

Schwartz desarrolló una escala de medición de valores compuesta, en un principio, por 56 ítems: 30 terminales y 26 instrumentales (tomada de la propuesta de Rokeach, 1973). Las personas deben evaluar la importancia que tiene cada valor como principio-guía en su vida, utilizando una escala que oscila de -1 (*Opuesto a mis valores*) a 7 (*De suma importancia*). El SVS se ha validado en más de 60 países, poniendo de manifiesto la casi universalidad en la estructura de los valores a partir del modelo propuesto por Schwartz (1992).

En algunas poblaciones puede verse que el SVS no es apropiado (no la adecuación de la teoría de valores) debido a que se trata de una tarea que demanda ciertos requisitos intelectuales e importantes deliberaciones.

Tabla 15

Valores individuales de Schwartz. Definición y ejemplos

Tipo de valor	Definición	Ejemplos del Valor
Poder	Posición y prestigio social, control y/o dominio sobre las personas y los recursos	Poder Social, Reconocimiento social Riqueza, Autoridad, Preservar la imagen pública
Logro	Éxito personal como resultado de demostrar competencia según las normas sociales y culturales	Ambicioso, Capaz, Logro, Tiene influencia
Hedonismo	Gratificación y placer sensual para la persona	Placer, Disfrutar de la vida, Auto indulgente
Estimulación	Excitación, variedad, entusiasmo, retos/desafíos en la vida	Atrevido, Vida variada, Vida excitante
Autodirección	Independencia en las acciones y en los pensamientos, creatividad, exploración	Creatividad, independiente, curioso, libertad, Elegir las metas propias
Universalismo	Tolerancia, comprensión, protección de las personas y del medio ambiente	Igualdad, Tolerancia, Justicia social, sabiduría, un Mundo en paz, Abierto, Protección del medio ambiente
Benevolencia	Preocupación por el bienestar de las personas con las que uno está en contacto de forma personal y frecuente	Ayuda, Honesto, No rencoroso, Leal, Responsable, Ayuda, perdona a los demás
Tradición	Compromiso y aceptación de costumbres ideas y tradiciones (que la cultura o religión imponen), respeto	Respeto a la Tradición, Humilde, Devoto, Moderado
Conformidad	Restricción de las acciones, de los impulsos e inclinaciones que pudiesen dañar o molestar a otros o violar expectativas o normas sociales	Educado, Buenos modales, Obediente, Disciplinado, Honra a Padres y mayores
Seguridad	Búsqueda de Armonía, Seguridad, Estabilidad en la sociedad, en las relaciones interpersonales y en uno mismo	Seguridad de la familia y nacional, Limpio, Orden social, Reciprocidad de favores

Fuente: Elaboración propia a partir de Schwartz (1992; Schwartz y Boehnke, 2004).

Estos diez tipos de valores individuales identificados (Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad), se representan en un círculo, donde los tipos de valores opuestos se ubican

en dirección contraria al centro del círculo. A su vez, los tipos motivacionales de valores se dividen en dos dimensiones opuestas en su representación circular (véase figura 10).

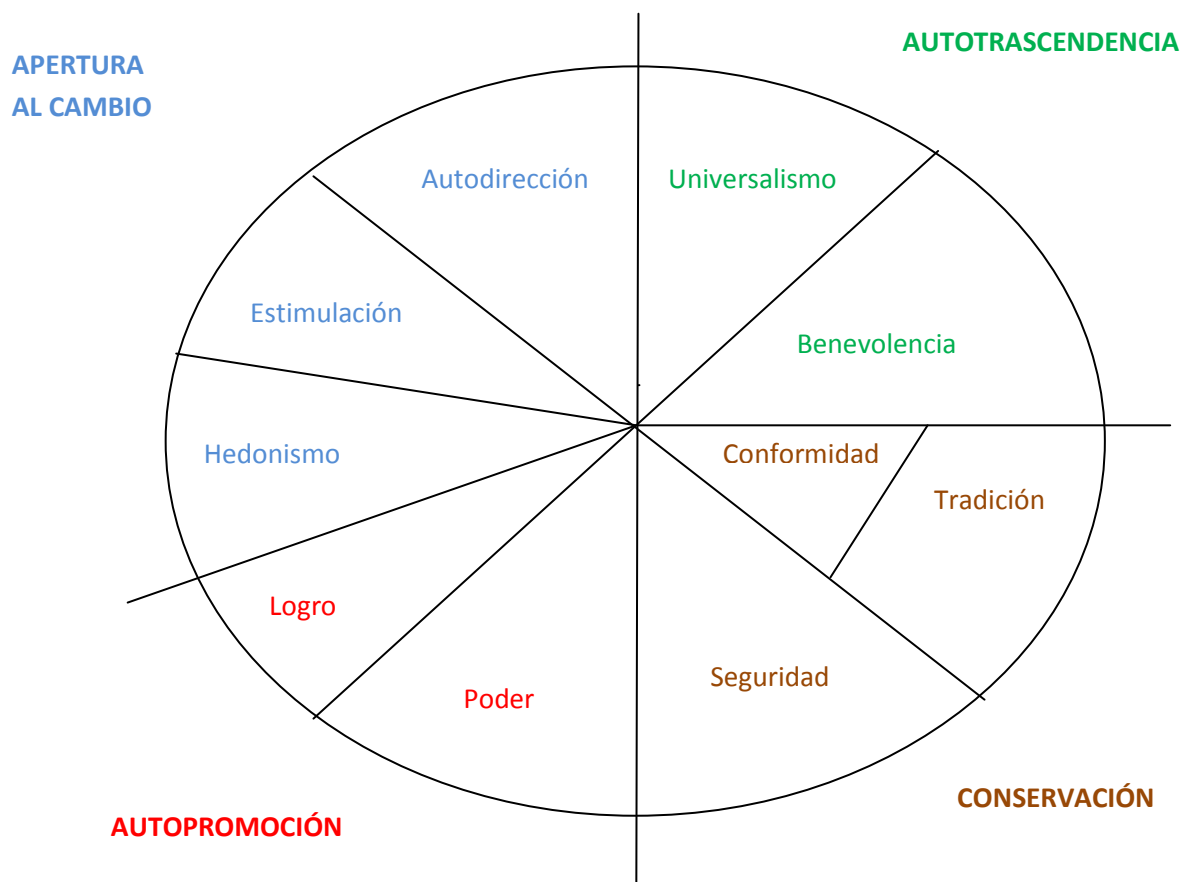


Figura 10. Dimensiones bipolares de los valores de Schwartz

Fuente: Elaboración propia a partir de Schwartz (1992).

De estos diez tipos de valores surgen dos dimensiones bipolares:

- a) Apertura al Cambio (Autodirección, Estimulación y Hedonismo) vs. Conservación (Tradición, Seguridad y Conformidad). Se trata de la preferencia por los valores abiertos al cambio frente a aquellos que intentan mantener el estatus.
- b) Autopromoción (Logro y Poder) vs. Autotranscendencia (Universalismo y Benevolencia). Esta dimensión está referida a la preferencia de valores que favorezcan al individuo frente a los que benefician a la colectividad.

A su vez, estos valores motivacionales se organizan en tres orientaciones según el interés que cumplen: individualista, colectivista o mixto. Según Schwartz (1992), los individualistas son de dos tipos: los que dan prioridad a los valores de promoción personal y los de apertura al cambio. Los colectivistas también son de dos clases: los que dan prioridad a la benevolencia y favorecen fundamentalmente a los endogrupos, y los colectivistas, que valoran tradición y conformidad. Y por último, los tipos mixtos (individualistas y colectivistas), incluyen los valores de seguridad y universalismo. Este mismo autor sostiene que la incompatibilidad entre los valores puede generar conflictos a nivel individual, grupal y social, ya que las acciones que se emprenden para realizar o conseguir cada valor tienen consecuencias psíquicas y sociales (Palencia, 2006).

La teoría de Schwartz (1994) propone un modelo alternativo basado en una estructura de valores estable a nivel transcultural. Para ello, toma como referencia la estructura de valores culturales de Hofstede (1980) y Triandis (1990). La verificación de esta teoría dio como resultado siete valores culturales básicos (Conservación, Autonomía Intelectual, Autonomía Afectiva, Jerarquía, Compromiso Igualitario, Competencia y Armonía) organizados en tres dimensiones bipolares (Rodríguez, 2008):

- a) Conservación vs. Autonomía: en el extremo de Conservación lo importante es mantener el orden y la tradición; en el polo de Autonomía se ubican aquellas culturas donde el individuo es autónomo y donde se valora la propia diferencia, con independencia de lo establecido por el grupo. Esta dimensión ha sido denominada también individualismo-colectivismo (Hofstede, 1991; Kim, Triandis., Kagitcibasi, Choi, Yoon, 1994).
- b) Jerarquía vs. Compromiso Igualitario: el primer extremo hace referencia a la legitimidad de que la responsabilidad recaiga en quien tenga el poder, a la vez que legitima que el poder se distribuya de manera desigual para garantizar la responsabilidad social; en el polo opuesto de esta dimensión se contempla el igualitarismo entre las personas, compartiendo estas, por tanto, las responsabilidades.
- c) Competencia vs. Armonía: esta dimensión hace referencia a la relación cultural de la sociedad con la naturaleza. En el extremo de Competencia se sitúan aquellas sociedades dispuestas a dominar el medio ambiente en beneficio

propio; en el extremo opuesto estarían aquellas sociedades que se adaptan a la naturaleza.

b.3) Individualismo-colectivismo: la contribución de Hofstede

Como ya se ha comentado, el individualismo y el colectivismo son constructos que han sido utilizados para tratar de explicar las diferencias transculturales a nivel mundial (Palencia, 2006). Tras el estudio realizado por Hofstede (1981), se puso de manifiesto la existencia de cuatro dimensiones básicas de variación cultural. Según Hofstede (1991) estas dimensiones son:

- a) Alta vs. Baja Distancia de Poder (PDI). La Distancia al Poder es el grado en que los miembros menos poderosos de las organizaciones e instituciones aceptan y esperan que el poder esté distribuido de forma desigual.
- b) Masculinidad vs. Feminidad (MAS). Se refiere a la distribución de papeles entre los géneros. El estudio revela que los valores de las mujeres difieren menos entre las sociedades que los valores de los hombres; por otra parte, los valores de los hombres de un país a otro pueden variar de muy asertivo y competitivo a muy modesto y cuidadoso.
- c) Individualismo vs. Colectivismo (IDV). El individualismo se da en sociedades en las que los lazos entre los individuos son débiles: se espera que todos cuiden de sí mismos y a su familia inmediata. En el lado colectivista, nos encontramos con sociedades en las que las personas desde su nacimiento se integran en grupos fuertes y cohesivos, las familias son grandes (con tíos, tías y abuelos), y se protegen a cambio de lealtad incondicional.
- d) Alta vs. Baja evitación de incertidumbre (UAI). Se refiere a la tolerancia de una sociedad para el riesgo y la ambigüedad. Indica en qué medida la cultura programa a sus miembros para que se sientan o no cómodos en situaciones no estructuradas (lo nuevo, lo desconocido, lo sorprendente, lo diferente de lo habitual). Según Hofstede, las culturas con alta evitación de incertidumbre tratarán de evitar riesgos, situaciones

desestructuradas, o que se salgan de lo habitual. Por el contrario, los países con baja evitación de incertidumbre (UAI) suelen ser más reflexivos, tolerantes.

- e) Una quinta dimensión fue añadida basándose en una investigación de Michael Bond (Hofstede y Bond, 1988; Hofstede, 1991; Hofstede, 2001) que llevó a cabo un estudio internacional adicional entre los estudiantes con un instrumento de encuesta que fue desarrollado en conjunto con empleados chinos y gerentes. Se trata de la Orientación a largo plazo *vs.* Orientación a corto plazo (LTO). Se refiere a la importancia que se da en una cultura a programar la vida a largo plazo en contraste a las preocupaciones inmediatas.

Al aplicar la teoría de Hofstede por países tenemos que serían considerados colectivistas Venezuela, Colombia, entre otros; por otra parte, habría países individualistas como Estados Unidos y España (véase figura 11).

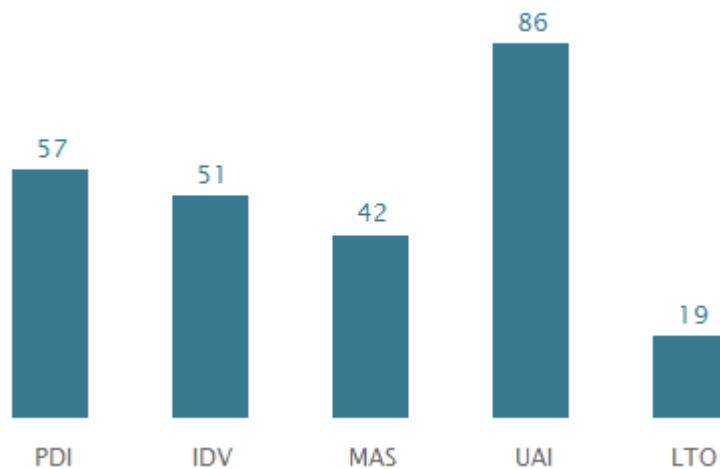


Figura 11. Puntuación en la escala de Hofstede correspondiente a España

Fuente: www.geert-hofstede.com

En este caso, se aprecia cómo en la dimensión distancia de poder (PDI) España alcanza la puntuación 57 reflejando que la distancia jerárquica es aceptada, y admitiéndose que las personas que ocupan los puestos más altos tengan privilegios por su posición.

En cuanto a la dimensión Individualismo *vs.* Colectivismo (IDV), En las sociedades colectivistas las personas pertenecen a grupos en los que estos se ocupan de

sus miembros a cambio de lealtad. España, en comparación con el resto de los países europeos (a excepción de Portugal), es colectivista (debido a su puntuación en esta dimensión: 51). Sin embargo, en comparación con otras zonas del mundo se ve más claramente individualista. Esto hace que los españoles puedan relacionarse fácilmente con otras culturas, principalmente de fuera de Europa. Por otro lado, el trabajo en equipo es considerado como algo totalmente natural.

Una puntuación alta en la dimensión Masculinidad vs. Femenidad (MAS) indica que la sociedad actúa movida por la competencia, el logro y el éxito. En cambio, una puntuación baja sobre la dimensión significa que los valores dominantes en la sociedad se dirige hacia el cuidado a los demás y la calidad de vida. España alcanza una puntuación de 42 en esta dimensión y, por tanto, aquí lo característico es el consenso, es decir, la polarización no está bien considerada.

En la dimensión vinculada al grado de evitación de incertidumbre (UAI), los miembros de una cultura se sienten amenazados por situaciones ambiguas o desconocidas. Pues bien, según el modelo de Hofstede, esta es la dimensión que define más claramente a España. La puntuación de 86 se traduce en que existe una gran preocupación por el cambio y las situaciones ambiguas e indefinidas.

La quinta dimensión de Hofstede, aplicada al caso español, arroja una baja puntuación, lo que sugiere, según este autor, que se trata de una cultura que aboga por la regularidad y estabilidad personal.

Para finalizar este apartado, habría que destacar que en la actualidad se está investigando una sexta dimensión basada en la Encuesta Mundial de Valores de Minkov llevada a cabo en 93 países (Hofstede, Hofstede y Minkov, 2011). Esta nueva dimensión es denominada Indulgencia vs. Moderación (IVR).

b.4) La contribución de Triandis al estudio de los valores

Continuando con el modelo teórico de Hofstede, Triandis (1990) profundiza en los constructos de individualismo y colectivismo haciendo hincapié en la importancia de los procesos psicológicos individuales en la configuración de las preferencias valorativas. En un principio, Triandis y sus colaboradores consideraron que un individuo podía ser individualista o colectivista, pero no ambas cosas a la vez (1988);

concepción que confronta con la teoría de Schwartz (2001) que, como se ha comentado anteriormente, concibe valores (mixtos) que responden a intereses tanto individualistas como colectivistas. Así, Triandis desarrolló la teoría ideocentrismo-alocentrismo, una dimensión más vinculada al individuo, al plano individual:

- a) Ideocentrismo: indica una predominancia basada en el individualismo, preferencia por valores de autonomía e independencia del endogrupo.
- b) Aloctrismo: indica una predominancia basada en el colectivismo, necesidades personales subsumidas a las necesidades grupales.

Posteriormente, Triandis (1995) abandonó la idea de una concepción individualismo-colectivismo unidimensional e incorporó una concepción multidimensional de la misma en la que identifica el atributo horizontal (las personas son similares en la mayoría de los aspectos, principalmente en el estatus) y el atributo vertical (pone el acento en aceptar la desigualdad y privilegiar la jerarquía) dando lugar a la siguiente tipología (véase tabla 16):

Tabla 16

Descripción de Valores, de acuerdo al modelo de Triandis(1995)

	Individualismo	Colectivismo
Horizontal	Las personas con esta orientación conceden importancia a tener una identidad propia, ser diferentes de los demás y tener su propio espacio.	Orientación que presentarían las personas que prestan atención a las relaciones con los iguales dentro del propio grupo y al establecimiento de la armonía grupal.
Característica de la persona	<i>La persona se considera única</i>	<i>Se es una persona cooperativa</i>
Vertical	Orientación de las personas que valoran el triunfo y el hedonismo (placer para la propia persona).	Las personas otorgan importancia al respeto y a la obediencia al poder.
Característica de la persona	<i>La persona esta principalmente orientada al éxito</i>	<i>Se es una persona servicial</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Gouveia (2001)

Siguiendo a Gouveia (2001), en la categoría de atributo horizontal, el individualismo y en función de la alta libertad e igualdad que las personas experimentan, se construye un yo independiente, pero no diferente de los demás miembros de su cultura; en el colectivismo se contempla una baja libertad, pero alta igualdad, explicando el motivo de un yo interdependiente y compartido con los demás miembros de la sociedad. En la categoría de atributo vertical, se pone el énfasis en aceptar la desigualdad y privilegiar la jerarquía. Para los individualistas se refleja en un yo independiente y diferente a los demás, aceptando la baja igualdad, dando máxima importancia al sentido de la libertad; en cambio, en los colectivistas se contempla un yo interdependiente pero diferente de los demás, posiblemente debido al bajo sentido de libertad e igualdad y se caracteriza por hacer sacrificios para el beneficio de su propio grupo de pertenencia y cumplir obligaciones impuestas como normas sociales.

La tipología de Triandis ha sido ampliamente apoyada por otros autores. Tal es el caso de Nelson y Shavitt (2002) que se basan en el modelo de Triandis para predecir diferencias de valores entre países; Soh y Leong (2002) quienes validan el atributo horizontal y vertical mencionado; más recientemente, Kim y Cho (2011) presentaron una escala basada en el modelo de Triandis para conocer el modo de relación social y de aceptación de normas de los empleados de una empresa con el objetivo de optimizar los beneficios de la empresa. Igualmente, la Escala de Orientación Social de Triandis y Gelfand (Triandis y Gelfand, 1998) es empleada en la actualidad para evaluar la actitud de la persona hacia los cuatro tipos de orientaciones sociales descritos por Triandis (individualismo vertical, individualismo horizontal, colectivismo horizontal y colectivismo vertical). Así, Navarro, Pérez y González (2011) aplicaron el mencionado inventario para describir la implicación de las diversas tipologías sociales de directivos universitarios en su labor de gestión.

2.4. Valores, educación y paradigmas

2.4.1. La educación en valores

Acababa el punto anterior exponiendo la necesidad urgente de una educación en valores que fuese motor del desarrollo moral de la persona. Bajo el título genérico de este epígrafe se abarcará una serie de aspectos de la educación moral que consideramos prioritarios en la misma. Cuestionar la educación en valores es cuestionar la educación misma puesto que al final de todo proceso educativo lo que se pretende es que los educandos sean más valiosos en cuanto a la adquisición de valores alcanzados. Así, la calidad de la educación queda determinada por la dignidad, profundidad y extensión de los valores que hayamos sido capaces de suscitar y actualizar (Díaz y Rodríguez, 2008). El desafío ante el que nos encontramos es construir el mapa de valores, de virtudes humanas que hagan del individuo un ser realizado y a su vez colaborador de un entorno donde la socialización sea posible.

En cuanto a esta última cuestión, es posible que una determinada meta educativa sea valiosa para una persona en un momento concreto y en contextos determinados, y que para otra persona en otro momento y en contextos distintos no lo sea. Esta argumentación es la que sigue Pascual (1988) afirmando que la concreción de los valores de la educación tiene que hacerse en el marco de las culturas y de las necesidades concretas de la sociedad, a las cuales la educación debe dar respuesta. Siguiendo esta línea de pensamiento, podría parecer que el contenido de los valores depende de la época y de la cultura concreta. Sin embargo, otros autores, afirmando que existe una evolución en el contenido de los valores, destacan que tal evolución implica un progreso en el modo de percibirlos y, por tanto, niegan la no universalización de los valores (Cortina, 1996), si bien es cierto que hay que conocer las condiciones concretas y los contextos en los que se ha de llevar a cabo una pedagogía de valores, tal como argumentan Ortega y Mínguez (2001). Estos autores parten de una concepción dinámica de los valores sometida a la historia y a las circunstancias sociales y culturales y, por tanto, a cambios en su manifestación y jerarquización; de otra parte, asumen un componente estable en los valores. Se podría decir, siguiendo esta última idea, que en las distintas culturas encontramos factores comunes y al mismo tiempo expresiones diferentes de los valores, dando lugar a mayor variedad y riqueza conservándose lo esencial de los mismos.

En cuanto a la transmisión de valores, este estudio asume la propuesta de De la Fuente (1999, 2000) que a su vez recoge los planteamientos de Tierno (1992,1993a, 1993b y 1996). El modelo de De la Fuente se basa en el trabajo de la autorregulación de los valores a través de sus tres niveles comportamentales constitutivos, asumiendo que la incorporación de un valor lleva consigo integrar (De la Fuente et al., 2006):

- a) las cogniciones: pensamientos sobre lo que una persona piensa o cree en las relaciones interpersonales, creencias, valores; guiones, esquemas; habilidades de autorregulación y autocontrol de este nivel.
- b) los sentimientos: emociones y afectos ante sí mismo (autoestima), sobre los demás y el mundo; comportamientos afectivos; habilidades de autorregulación y autocontrol de este nivel.
- c) las acciones: nivel de ejecución de conductas, habilidades o destrezas personales e interpersonales; habilidades de autorregulación y autocontrol de este nivel.

La autorregulación es definida como el proceso por el que la persona genera pensamientos, sentimientos y acciones, que son orientadas sistemáticamente hacia el logro de las metas propuestas (Schunk y Zimmerman, 1994); se trata de una variable psicológica inherente a las competencias de desarrollo personal en los sujetos, mostrándose cada vez más consistente a la hora de describir los diversos procesos educativos, así como su posterior evaluación e intervención (De la Fuente y Justicia, 2007).

Existen varias líneas de trabajo que intentan vincular la autorregulación con las conductas desadaptativas. Tal es el caso de Hirschi (2004) cuyo trabajo ha comprobado que personas con conductas criminales puntúan más bajo en autorregulación. Resultados similares se han obtenido al vincular la autorregulación con conductas adictivas a los opiáceos (Madden, Petry, Badger y Bickel, 1997) a otras adicciones como al juego (Hull y Slone, 2004) y al consumo de alcohol (Carey, Neal y Collins, 2004).

Por otra parte, se han relacionado niveles altos de autorregulación con niveles altos de desarrollo espiritual y religioso (Miller y Thorensen, 2003). En esta línea, McCullough y Willoughby (2009) llegan a la conclusión de que existe una fuerte

evidencia de que la religión se relaciona positivamente con la autorregulación, así como con la cordialidad. Estas conclusiones son también refrendadas por diversas investigaciones (Aziz y Rehman, 1996; Desmond, Ulmer y Bader, 2007).

En la parte experimental se abordará el cuestionario sobre valores sociopersonales elaborado por De la Fuente y su grupo de investigación (De la Fuente et al., 2006) extraído a partir de la revisión bibliográfica que hacen sobre valores humanos y convivencia escolar.

Para la interiorización de valores se hace necesaria la intervención de agentes que propongan y trasladen al educando aquellas formas de vida que encaucen el desarrollo de la personalidad moral. Los agentes de educación en valores serán tratados en el siguiente apartado.

2.4.2. Paradigmas en educación en valores

Como se está constatando, el ámbito de la educación moral es un entorno amplio en el que no son pocos los autores que desde distintas épocas y diversos enfoques han tratado y tratan de analizar esta temática. Existen distintos modelos teóricos que tratan de entender la educación moral que, como veremos a continuación, dependiendo de las circunstancias, de los enfoques teóricos predominantes y de las influencias ejercidas desde otras áreas, dan paso a los distintos paradigmas que abordan la temática que desde este estudio se está realizando.

Sandín (2003) define paradigma como aquello que los miembros de una comunidad de científicos comparten: una constelación de creencias, valores y técnicas por un lado, y de soluciones de problemas tipo por otro, que sirven para la resolución de ámbitos problemáticos aún no resueltos, que constituyen el punto de partida de la investigación. El paradigma comprende, como macromodelo teórico explicativo, teorías, creencias, valores, leyes, técnicas e hipótesis para interpretar la realidad y guiar la toma de decisiones (Kuhn, 2004) (véase figura 12).

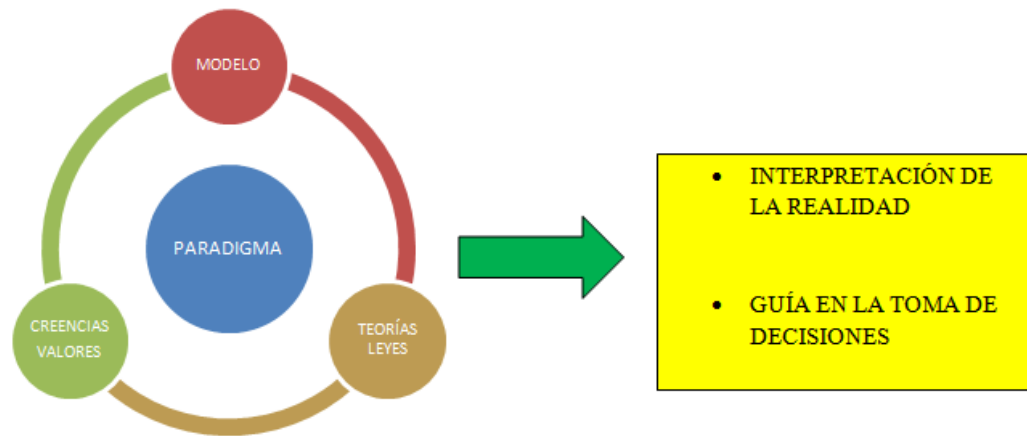


Figura 12. Definición de paradigma

Fuente: Elaboración propia a partir de la definición de Kuhn (2004)

En el ámbito específico de la educación moral, Puig (1995, 2012) propone como paradigmas más representativos la educación moral (que se retomarán más adelante):

- como socialización,
- como clarificación de valores,
- como desarrollo,
- como formación de hábitos virtuosos y
- como construcción de la personalidad moral.

Estos modelos, a su vez, se agrupan dentro de dos grandes posturas que explican y fundamentan la mayoría de las propuestas de educación moral: la heterónoma y la autónoma.

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) la moral heterónoma acoge, por ejemplo, todas aquellas propuestas que entienden la moral como un medio de adaptación del individuo a la sociedad. Dicho de otro modo, entienden esta formación como una adaptación conductual a las reglas de la sociedad. Una de las bases en la que se asienta esta postura es la relatividad moral, posicionamiento en el que no se enmarca nuestra investigación. Representantes de esta propuesta son Durkheim, Freud, Skinner y Darwin.

La moral autónoma, según estos autores, incluye todos aquellos modelos que consideran la moralidad como un desarrollo permanente en el que se va construyendo un pensamiento moral autónomo. A diferencia de la moral heterónoma, donde la búsqueda de recompensas y la evitación del castigo es lo que guía la conducta, en la moral autónoma lo que orienta la conducta es la búsqueda de la realización personal. Otro aspecto de la moral autónoma es el hecho de considerar que los principios morales son comunes entre todas las culturas, postura defendida por Piaget (1974) y Kohlberg (1992), aunque esto no contradice que en cada una de ellas se concrete de forma diferente. Como afirma el profesor Juan Luis Lorda (2005), la moral depende de la percepción de la realidad. Y, esto viene condicionado en parte por las tradiciones culturales. Cada uno ve con sus ojos, pero juzga la realidad también con las categorías que le han enseñado.

Dado que una de las variables de esta tesis es la asignatura de Religión y Moral Católica y para matizar el concepto de autonomía resulta apropiado situarse en el texto magisterial de *Veritatis Splendor* (Juan Pablo II, 1994), donde se esclarece la fundamentación de la autonomía humana mediante la ley natural. La encíclica resulta especialmente reveladora en dos aspectos:

- a) La persona humana es autónoma, es decir, es sujeto responsable de sus acciones y de su propio perfeccionamiento moral, que por una autodeterminación propia de su esencia tiende al bien; ella puede discernir entre el bien y el mal por su propia inteligencia.
- b) Hay para el ser humano un orden del bien fundamental (orden moral) que viene determinado teonómicamente y que, en cuanto tal, se halla objetivamente dado de antemano y a la autonomía humana se le ha encomendado hacerlo efectivo.

Por otro lado, no podemos olvidar las principales corrientes éticas que fundamentan la moral. Nos referimos, en concreto, a la concepción teleológica con Aristóteles como su más insigne representante, a la deontológica con Kant, y a la dialógica discursiva con Habermas y Apel (citado en Ruiz, 2003). En cuanto a la moral teleológica, de la que ya se comentó en su momento, se basa en las consecuencias de la acción y, por tanto, no se podrá hablar en el campo de las virtudes morales de actos que sean lícitos o ilícitos en sí mismos. Todo dependerá de las consecuencias intentadas,

queridas por el sujeto agente lo que negará la existencia de absolutos morales y de actos intrínsecamente malos. La moral teleologista olvida que no todos los resultados de la acción humana son previsibles. No podemos perder de vista que lo más relevante de la acción moral es que nos realiza como personas. No cualquier tipo de acción es personalizadora. Existen modos de actuar que pueden ser perjudiciales en el proceso de crecimiento personal. Serían materiales absolutamente nocivos para la construcción del edificio de nuestra propia vida (Prieto, 2008). Por el contrario, todas nuestras acciones tienen un sentido. Para la persona, el verdadero motor de su acción es el significado que quiere expresar con ella.

Una vez presentadas las posturas heterónomas y autónomas sobre la moral y los modelos éticos de teleológico, deontológico y dialógico, retomamos la clasificación de Puig (1995, 2012) sobre los paradigmas en educación moral:

a) *La educación moral como socialización*

Los autores que defienden este modelo entienden que la educación moral debe insertar a los sujetos en la colectividad a la que pertenecen. Conciben la formación moral como un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente de valoraciones y normas, que se les imponen con una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad.

Desde esta perspectiva, las normas morales se definen como una obra colectiva que recibimos y adoptamos en mayor o menor medida, y que no contribuimos a elaborar. Por lo tanto, la responsabilidad del sujeto que se está formando queda muy limitada; no tiene más tarea que hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, sin que su conciencia y su voluntad tengan papel alguno en la aceptación, rechazo o modificación de las prescripciones morales que recibe (Puig, 1996).

Para Durkheim, representante de este modelo, la moralidad descansa sobre tres pilares, objetivos de la acción educativa (Ruiz, 2003):

- *Espíritu de disciplina.* El primer elemento de la educación moral porque es el que hace posible la regularidad en las acciones morales y el respeto a la autoridad. Las normas morales extraen esta autoridad de su carácter social.

- *Adhesión al grupo social.* Desde el más cercano, la familia y terminando por la sociedad política, como realización progresiva de un ideal de humanidad. “Para que el hombre sea un ser moral es necesario que se interese por algo distinto de sí mismo”. Existen diferentes grados de moralidad”
- *Autonomía de la voluntad.* La razón del hombre no se da a sí misma la norma, sino que ésta viene impuesta por la sociedad. Autonomía significa conocimiento científico de esas normas en el sentido de comprender y conocer por qué nos obligan de hecho, por qué son necesarias...

b) *La educación moral como clarificación de valores*

La educación moral como clarificación de valores parte del supuesto de que los valores son una realidad del todo personal y que, por tanto, no se trata de enseñar un determinado sistema de valores sino de facilitar procesos personales de valoración. Cada individuo debe discernir los valores que quiere hacer suyos mediante un proceso eminentemente individual.

Según Rath (citado por Aguilera, 2000), se trata mas bien de un proceso por el que se ayuda a una persona a descubrir/decidir los valores interiorizados, o bien a elegir unos determinados. Lo importante es el proceso no el contenido. El proceso de valoración, para que llegue a ser realmente asumido, implica siete exigencias que conllevan pensamiento, afectividad y acción:

1. Elegir libremente
2. Elegir teniendo varias alternativas
3. Elegir después de considerar las consecuencias
4. Estimar o apreciar la elección
5. Estimar la elección, deseando afirmarla públicamente
6. Actuar según la elección
7. Aplicarla repetidamente como un criterio o patrón de nuestra vida

Pedagógicamente, como indica Puig (2012), este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral. En realidad no hay nada que enseñar, salvo la habilidad y la claridad para decidir en cada situación lo más conveniente. Dado que la decisión es individual y los motivos no siempre fáciles de explicitar y compartir, la tarea de educar moralmente queda limitada a un proceso de esclarecimiento personal. La principal crítica que se ha hecho a la clarificación de valores es su relativismo moral: lo que sea mejor depende de cada cual (véase tabla 17).

Tabla 17

Elementos básicos del modelo de Clarificación de Valores

<i>Supuestos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Estrategias</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar las preferencias personales y sus consecuencias. • No es ético educar en unos valores determinados en las sociedades plurales. • Lo importante es ayudar a los alumnos a adoptar sus propias decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno por parte del educador • Lo que las situaciones educativas presentan o los que los alumnos aportan o plantean 	<p>Eligiendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Librementemente • Desde diversas alternativas • Después de considerar las consecuencias de cada una de ellas <p>Estimando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sintiéndose feliz en la elección realizada • Deseando afirmarla públicamente <p>Actuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Según la elección realizada • Teniéndola como patrón de conducta

Fuente: Elaboración propia a partir de Llopis y Ballester (2001)

c) La educación moral como desarrollo

Dada la repercusión y consenso de este modelo en la comunidad científica se tratará con mayor detenimiento que los otros paradigmas, incluyendo además las críticas que desde distintas posiciones se han vertido sobre él. La educación moral como desarrollo es una propuesta de educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral. El modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg (1992) es el que más difusión ha encontrado (véanse revisiones en Elorrieta-Grimalt, 2012; Linde, 2010). Se habla de educación moral cognitiva en tanto que el desarrollo moral tiene sus bases en la puesta en marcha del razonamiento de la persona acerca de cuestiones y decisiones sobre situaciones de relación interpersonal. Y a su vez se trata de una teoría evolutiva debido a que propone una secuencia de desarrollo moral a través de tres niveles; preconvencional, convencional y postconvencional, que se suceden progresivamente desde un razonamiento menos equilibrado y maduro hasta uno más avanzado y, a su vez, cada nivel se subdivide en estadios o etapas morales.

Las teorías cognitiva-evolutivas, cuyos estudios se basan fundamentalmente en entrevistas personales de tipo clínico, surgen de los trabajos de Piaget y Kohlberg. La característica más destacada de este enfoque es el uso del concepto de estadio, lo que significa que el desarrollo de las actitudes morales supone una reorganización secuencial relacionada con la edad. Respecto al concepto de estadio, Puig (2012) destaca que tanto Piaget como Kohlberg parten de tres principios:

- 1) En primer lugar, consideran la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales, y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas.
- 2) Defienden el paso por distintas fases del desarrollo moral de la persona.
- 3) Los estadios o fases superiores, desde el punto de vista moral, son mejores y más deseables que los anteriores.

Por otra parte, parten del supuesto de que más que ser moldeados previamente por el medio social, los individuos desarrollan sistemas conceptuales que les permiten comprenderlo y transformarlo. Esta construcción de las nociones sociales no se realiza

en el aislamiento, sino a través de las interacciones con el medio, sobre cuya base el niño va desarrollando sus propias creencias (Saldaña, 1997).

González y Padilla (1990) destacan los aspectos más importantes de las teorías cognitivo-evolutivas:

- 1) El desarrollo moral tiene un componente básico-estructural o de juicio moral, con una motivación basada en la aceptación, la competencia, el amor propio o la realización personal, más que en satisfacer unas necesidades biológicas o en reducir la ansiedad o el miedo.
- 2) Es universal desde el punto de vista cultural, porque todas las culturas tienen unas fuentes comunes de integración social, adopción o roles y conflicto social que exigen una integración moral.
- 3) Las normas y los principios morales básicos nacen de las experiencias de interacción social, más que de interiorización de reglas que existen como construcciones externas; lo que caracteriza a cada estadio no es la interiorización de tal o cual regla ya elaborada externamente al niño, sino un cierto nivel estructural de razonamiento moral surgido en el sistema cognitivo del niño y fruto de su interacción con los demás.
- 4) Más que experiencias específicas con padres, de disciplina, castigo y recompensa, las influencias del medio sobre el desarrollo moral están definidas por la calidad de estímulos cognitivos y sociales.

Como se ha comentado, los impulsores de este enfoque cognitivo-evolutivo son Piaget (1974) y Kohlberg (1992). Estos autores realizan un intento de determinar los estadios de juicio moral que recorre una persona a través de su desarrollo de razonamiento moral. Para ello, se basan en estudios de estadística evolutiva con el fin de analizar cómo se razona en las distintas fases de la evolución moral. Finalmente establecieron seis estadios de desarrollo moral.

c.1) Piaget

Como consecuencia de la labor llevada a cabo por Piaget, surge la teoría sobre el juicio moral tras encontrar vinculación entre el juicio moral y el desarrollo cognitivo.

Para Piaget (1974) una persona no puede emitir un juicio de valor si previamente no ha logrado el debido nivel de desarrollo de la estructura cognitiva.

Al igual que hiciera en la evaluación del desarrollo cognitivo, Piaget diseñó situaciones en las que planteaba al sujeto problemas de naturaleza moral. Con estas tareas, fue delimitando la evolución de este campo.

Tabla 18

Fases del desarrollo del razonamiento moral según Piaget

Fase Heterónoma	Fase Intermedia	Fase Autónoma
<ul style="list-style-type: none"> • Hasta los 7-8 años • El respeto unilateral caracteriza la presión moral, siendo el respeto la base de la obligación y del sentido del deber: toda consigna que proviene de una persona respetada es el punto de partida de una regla obligatoria. • Estaríamos ante una moral del deber, esencialmente heterónoma. Se consideraría obrar bien el obedecer al adulto o obrar mal sería desobedecer haciendo lo que a uno le viene en gana. • La moral heterónoma puede llevar al realismo moral en una consecuencia extrema de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 8 y 11 años • En esta fase, el niño aparte de obedecer las órdenes del adulto, atiende a la regla en sí misma. • Tiende a la autonomía de su conciencia, pero no llega a alcanzarla porque hay siempre una regla externa que se impone sin ser el resultado de su propia conciencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde los 11 años • En esta fase, el sujeto descubre que se impone la verdad en las relaciones de simpatía y afecto mutuo. • Un factor de autonomía es la reciprocidad, alcanzándose la autonomía moral cuando es preciso la existencia de un ideal independiente de la presión de fuera para la conciencia. • La reciprocidad aparece junto a la autonomía cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte cuando el individuo siente desde dentro la necesidad de tratar a los otros como le gusta que se le trate a él.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mifsud (1985)

Este análisis proporcionó a Piaget la idea de encontrar dos procesos evolutivos distintos y complementarios. Se trata de una secuencia que va de la heteronomía hacia la autonomía moral (Sastre, 1998) separadas por una fase de transición o intermedia (véase tabla 18).

En opinión de Piaget, la educación moral tiene como objetivo prioritario construir personalidades autónomas. Es por ello que la intervención educativa debe centrarse en el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma. Para conseguirlo se deben proporcionar experiencias que favorezcan el abandono de la moral autoritaria y que, por el contrario, inviten a valorar y adoptar la moral del respeto mutuo y la autonomía (Piaget, Petersen, Wodehouse y Santullano, 1967, citado en Puig, 1995).

La teoría de Piaget, pese a servir de base para el desarrollo de otros modelos, ha sido objeto de críticas (Sevilla, 2011). Estas se concentran en tres aspectos:

- Los métodos empleados en su investigación. Por un lado, Piaget se inspiró en gran medida en la observación de sus propios hijos. A esto hay que añadir que el resto de sus muestras procedían de una posición socioeconómica elevada, por lo que los sujetos estudiados son considerados como no representativos de la población general.
- El escollo de las operaciones formales. La teoría de Piaget defiende que el paso desde las operaciones formales al siguiente estadio es automático a medida que la madurez va evolucionando. Este hecho ha sido puesto en duda por autores que defienden la influencia de factores ambientales en las operaciones formales.
- El subestimar las habilidades de los niños. Esta crítica ha sido puesta de manifiesto por autores que sugieren que existen habilidades que ya han sido adquiridas antes de que Piaget las planteara.

c.2) Kohlberg

Los trabajos de Piaget fueron desarrollados posteriormente por Lawrence Kohlberg (1992), quien adoptó la concepción de su predecesor sobre el desarrollo moral. También Kohlberg asume el postulado de Piaget sobre las fases del desarrollo moral concerniente al proceso que va desde la heteronomía a la autonomía.

Una de sus aportaciones más importantes hace referencia a que el razonamiento moral evoluciona paralelamente al desarrollo cognitivo y con la capacidad de adoptar perspectivas sociales. Es decir, avanzar en el razonamiento moral supone haber avanzado en el desarrollo cognitivo, aunque un elevado nivel cognitivo no implica automáticamente el logro de un alto nivel de moralidad (Saldaña, 1997).

Para Kohlberg la finalidad básica de la educación moral consiste en facilitar al alumnado las condiciones que estimulen el desarrollo del juicio moral, que entiende como progresión continua de las formas de razonamiento moral; progresión de carácter universal y no condicionada por los valores concretos de las distintas culturas (Kohlberg, 1981, citado Puig 1995).

Kohlberg (1992) apoyó su concepción sobre el desarrollo del juicio moral en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget (1974) proponiendo una teoría con estadios análogos para el desarrollo moral. De esta manera, apoyándose en la teoría piagetiana, establece tres niveles con dos estadios de desarrollo en cada uno de ellos. Estos son los siguientes (véase tabla 19):

- Nivel I preconvencional:
 - o estadio 1, de moral heterónoma y,
 - o estadio 2, de individualismo, propósito instrumental e intercambio.
- Nivel II convencional:
 - o estadio 3 de relaciones, expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal y,
 - o estadio 4, denominado como sistema social y conciencia.
- Nivel III post-convencional:
 - o estadio 5, contrato o utilidad social y derechos individuales y,
 - o estadio 6, principios éticos universales.

La perspectiva social del *nivel preconvencional*, en la que se incluyen los dos primeros estadios, es la de *un individuo* en relación a otros individuos, que se orienta en

función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos). Las reglas y expectativas sociales son todavía externas al yo.

La perspectiva social del *nivel convencional*, en la que se incluyen los estadios tres y cuatro, es la de un *miembro de la sociedad* que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo.

La perspectiva social del *nivel post-convencional*, en la que se incluye el estadio quinto, está orientada al desarrollo de principios morales autónomos que permitan alcanzar una sociedad ideal.

A través de diversos estudios longitudinales y numerosas comparaciones transculturales se ha obtenido un sólido respaldo empírico en torno a la secuencia evolutiva postulada por Kohlberg, aunque su descripción y medida ha sufrido algunas modificaciones desde el comienzo de su estudio.

Tabla 19
Las seis etapas del juicio moral según Kohlberg

<i>Nivel y etapa</i>	<i>Qué es correcto</i>	<i>Razones para hacer lo correcto</i>	<i>Perspectiva social de la etapa</i>
Nivel I. Preconvencional			
Etapa 1: moral heterónoma	Evitar violar las reglas sustentadas por el castigo; obediencia por la obediencia misma; evitar el daño físico a personas y bienes	Evitar el castigo y atender al poder superior de las autoridades Evitar el castigo y atender al poder superior de las autoridades	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de los demás. Confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.
Etapa 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio	Seguir las reglas cuando es por el interés de uno. Correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato, un acuerdo...	Servir a los propios intereses y a sus necesidades en un mundo donde se debe reconocer que los otros también tienen sus intereses.	<i>Perspectiva individualista concreta.</i> Conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que éstos entran en conflicto

Fuente: Elaboración propia a partir de Kohlberg (1997)

Tabla 19 (continuación)

<i>Nivel y etapa</i>	<i>Qué es correcto</i>	<i>Razones para hacer lo correcto</i>	<i>Perspectiva social de la etapa</i>
Nivel II. Convencional			
Etapa 3. Relaciones expectativas Interpersonales mutuas, y conformidad interpersonal.	Estar a la altura de lo que espera la gente que está cerca de uno. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por los otros y mantener relaciones mutuas	Exige la necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Desear mantener reglas y autoridad que apoyen la conducta correcta	Perspectiva del individuo en relaciones con otros individuos. Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereses individuales
Etapa 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, el grupo o la institución	Mantener la institución en funcionamiento en su conjunto, evitar el colapso del sistema "si todos lo hicieran", o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas	Diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y normas.
Nivel III. Posconvencional o de principios			
Etapa 5: Contrato o utilidad social y derechos individuales.	Tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones relativas al propio grupo. Pero esas reglas relativas deben ser sostenidas por el interés de la imparcialidad y el contrato social.	Un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social de hacer y respetar las leyes para el bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la gente.	Perspectiva "previa a la sociedad", Perspectiva de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales objetiva y debido proceso
Etapa 6: Principios éticos universales	La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentimiento de compromiso personal con ellos.	Seguir principios éticos elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser válidos porque se basan en tales principios. Los principios son principios universales de justicia.	Perspectiva de un punto de vista moral del cual derivan los arreglos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Kohlberg (1997)

En cuanto a las críticas que sobre este paradigma se han vertido, giran en torno a tres ejes:

- El hecho de centrarse en el desarrollo cognitivo dejando a un lado la importancia de las acciones morales. No hay relación necesaria entre el razonamiento y la conducta.
- Desde los partidarios de una educación moral basada en la adquisición de hábitos virtuosos y formación del carácter se argumenta que una educación moral basada en el desarrollo cognitivo-evolutivo conduce a un relativismo ético. El problema es que una teoría moral que carece de capacidad para distinguir entre un comportamiento bueno y uno malo es de escasa utilidad.
- Algunas críticas se han centrado en la pretensión de que los estadios de razonamiento moral son universales, es decir, aplicables a todos los seres humanos de todas las culturas. Se cuestiona la posibilidad de encontrar un criterio moral racional que sea universal, y no histórico o cultural. Hoy la ética se debate entre quienes piensan que ese criterio es posible y quienes lo niegan.

d) *La educación moral como formación de hábitos virtuosos*

Para introducir este modelo teórico, conviene atender al carácter fenomenológico de la tipología de moral que, ya desde la antigüedad clásica, queda establecida. La educación moral como formación de hábitos virtuosos, por tanto, incluye un conjunto de propuestas de educación moral de larga tradición sustentada bajo la influencia aristotélica e impulsada por factores sociales, culturales y filosóficos de muy distinta índole. La tipología moral clásica destaca cuatro tipos de personas, a saber: la continente, la virtuosa, la incontinente y la intemperante. El profesor Noriega (2006) describe cada tipo como sigue:

- El *continente* es la persona que en su propia razón y voluntad valora positivamente y acepta el ideal de vida buena en el que ha sido educado pero, por otro lado, experimenta en el afecto y en el cuerpo la atracción de los pequeños placeres que los valores sensuales y afectivos le ofrecen. El motivo para obrar o no, no será el del ideal de vida, sino la norma moral. Ahora bien, si no existieran estos condicionamientos, seguiría con toda seguridad lo que le

atrae. En el momento en el que hay una norma que lo prohíbe, actúa con firmeza y estabilidad, reprimiendo el afecto.

- El *virtuoso* también ha sido educado dentro de una tradición y valora positivamente lo que le ha sido transmitido, acepta el ideal de vida buena. Por ello, el virtuoso podrá actuar con firmeza y estabilidad, pero encontrará en lo que hace un gozo verdadero.
- El *incontinente*, a su vez, ha sido también educado dentro de una tradición en la que ha podido captar el sentido de un ideal que aprecia y acepta. A diferencia del continente, no tiene una voluntad firme y estable, es débil y, ante una atracción de los valores sensuales y afectivos, elige seguirlos a causa del placer que ofrecen y hace traición a su ideal de vida. Tras el obrar contrario a la norma, se recrimina haber actuado así, porque siente que ha traicionado algo que considera precioso.
- El *intemperante*, al contrario, no ha sido educado en el contexto de una tradición en la que pueda haber captado el sentido de un ideal de vida buena digno de ser vivido. La motivación de su acción: la satisfacción. Y la buscará con firmeza y estabilidad, experimentando una gran insatisfacción en lo profundo, por lo que se verá obligado a multiplicar las ocasiones de placer.

En la tradición agustiniana, las virtudes eran consideradas como aquello que da orden a la *caritas* y la proyección hacia la misma. En otras palabras, es propiamente el amor el que ordena el carácter y así se expande en las diversas virtudes, cada una de las cuales constituye una subespecie del amor.

Ya en el siglo XIII, en el momento de la aparición de las universidades, se descubre el concepto de virtud aristotélico por la traducción de la *Ética a Nicómaco*, aportando a las discusiones escolásticas la gran novedad de su perspectiva en su doble aspecto de la racionalidad práctica y el valor insustituible de los afectos para la generación de las virtudes. Con ello y teniendo en cuenta la tradición tomista, las virtudes, entonces, tienen un valor propio que no difumina la caridad. Por tanto, no se trata de la virtud de la caridad aplicada a ámbitos concretos como parecía conducir la impronta agustiniana, sino que las virtudes gozan de propia autonomía (Pérez-Soba, 2006).

Para la reflexión moderna y contemporánea, la virtud es un rasgo del carácter gracias al cual la voluntad se inclina a obedecer la norma moral (Macintyre, 1988). Por tanto, las virtudes tienen una dimensión intencional intrínseca que deriva del amor recibido y que dirigen la persona hacia diferentes modos de comunión, en los que encontrar el verdadero bien común (Nussbaum, 1995, citado en Noriega, 2006). En este sentido, la educación moral como adquisición de hábitos virtuosos deberá tener en cuenta no sólo el conocimiento del contenido moral (conocimiento intelectual) sino también adquirir las disposiciones necesarias para lograr el comportamiento moral. En consecuencia, la interacción entre educador y educando tendrá que fomentar la puesta en práctica de aquellas acciones que vayan en consonancia con las disposiciones que se pretendan alcanzar. En opinión de Ruiz (2003) este modelo presenta diferentes interpretaciones y concreciones, aunque todos ellos parten del presupuesto de que la moralidad no reside únicamente en el aspecto cognitivo, como se defendía desde posiciones kohlbergianas. Es decir, para considerar una acción moral se debe tener en cuenta no sólo el conocimiento del bien, sino también la plasmación en conductas concretas.

Para Puig (2012), sin la formación de hábitos y sin la configuración del carácter no hay personalidad moral, pero tampoco la habrá si dichos hábitos no son virtuosos, es decir, si no apuntan en dirección al bien y a la felicidad para la que cada hombre está dispuesto y que cada colectividad necesita para reproducir sus tradiciones. Se trata pues, de un paradigma crítico con los paradigmas basados en el desarrollo cognitivo y en la clarificación, debido a que desde esas posiciones no se pretende transmitir valores morales en sí mismos ni convertirlos en hábitos de conductas que conformen el carácter. Por el contrario, los detractores de la educación moral como formación de hábitos virtuosos argumentan que los contenidos son difíciles de fijar cuando nos encontramos en sociedades plurales, en las que conviven proyectos de vida distintos.

Este modelo resulta especialmente interesante para nuestra investigación, pues el currículo de la ERE con unos contenidos basados en la cosmovisión cristiana tiene como uno de sus fundamentos el desarrollo de la dimensión ético-moral a través de la adquisición de hábitos virtuosos. La enseñanza religiosa católica expone, fundamenta y jerarquiza los valores y virtudes capaces de educar la dimensión moral y social de la personalidad del educando, en orden a hacer posible la maduración en la responsabilidad, el ejercicio de la solidaridad y de la caridad. Desde Educación Infantil,

el niño va descubriendo, por propia experiencia, que no vive solo, y que este hecho supone aceptar normas y valores que la mayoría de las veces provienen del ambiente familiar. Desde la ERE se potencia que esas reglas y normas se conviertan en valores propios que se inclinen hacia las virtudes; es decir, hacia hábitos de conducta que se orienten permanentemente al bien.

e) La educación moral como construcción de la personalidad moral

En los puntos anteriores se han ido presentando las distintas concepciones de educación moral. Unos han entendido este tipo de educación como un proceso de socialización adaptándose a las normas del momento; otros han considerado que se trata de llevar a cabo una clarificación para que cada individuo se guíe según prefiera; otros han seguido criterios de desarrollo cognitivo-evolutivos que a su vez determinan el desarrollo de juicio moral; y, por último, se ha desarrollado un modelo de educación moral basado en la formación de hábitos virtuosos con la consecuente formación del carácter.

En este apartado se tratara otra propuesta de la educación moral, en este caso, como construcción de la personalidad moral. Este modelo intenta ser una alternativa al modelo cognitivo-evolutivo. Pretende superar la teoría de Kohlberg a partir de ella misma. Parte, por tanto, de la idea de que toda conducta moral puede estar basada en la construcción racional y autónoma de principios y normas universales. Para lograr la construcción de la personalidad moral deberá atenderse a lo siguiente (Puig, 2012):

- La adaptación a la sociedad y a sí mismo. Adaptándose al entorno social por un conocimiento y valoración de criterios que le ayudarán a conocer mejor esa realidad en la que vive.
- La transmisión de los contenidos culturales y axiológicos considerados como fundamentales en la construcción de los valores morales universales y que son intemporales.
- La adquisición de aquellos procedimientos que faciliten la capacidad de juicio, comprensión, autorregulación, de diálogo.

- Se trata de un proceso dirigido hacia la elaboración de la propia biografía en tanto que cristalización dinámica de valores, y de espacio de diferenciación y creatividad moral.

2.5. Agentes de educación en valores

Los valores no sólo se enseñan desde la teoría. Es imprescindible crear las condiciones oportunas para que la persona en proceso de maduración interiorice su propia escala de valores. La educación moral o cívica ha generado la necesidad de formación del propio educador/a como agente que posibilita, impulsa, guía con intencionalidad el proceso de aprendizaje.

A menudo se incide en que la formación del profesorado en esta materia debe ir dirigida hacia la técnica y recursos a poner en práctica. Ciertamente, estos aspectos tienen su importancia y es necesaria la formación en aspectos metodológicos, en estrategias y recursos y en evaluación de la educación en valores; pero no hay que dejar atrás que se trata de un docente en cuestiones éticas, gestor de convivencia, orientador de padres y madres de familia en temas relacionados con el desarrollo moral y la educación en valores (Trilla y Puig, 2003), y la credibilidad personal se hace indispensable para este proceso. No es suficiente con dominar teóricamente unas ideas o unos valores. Parece imprescindible contar con un profesorado beligerante en la defensa de los valores primordiales a través de su enseñanza, es decir, de su testimonio o ejemplo personal (Díaz y Rodríguez, 2008; Gellel, 2010).

Pero cuando se habla de agentes educativos en sentido amplio nos referimos a personas, instituciones o incluso a materiales y recursos. Tradicionalmente se habla del potencial educador de la familia y la escuela, puesto que la educación moral precisa de lugares de convivencia, de marcos de referencia personales que ambas aportan ya que en estos ámbitos de relación personal la libertad puede nacer y crecer.

2.5.1. La familia: hábitat natural de la transmisión de valores

Nos situaremos en el ámbito de los valores y cómo la familia es el agente transmisor de valores por excelencia. Para Ruiz Corbella (2003), la familia es la unidad

clave en la configuración moral de todo individuo. Para esta autora, estamos ante un colectivo en el que se crea una relación:

- a) De dependencia estable entre todos los miembros que pertenecen a él. Además, se trata de una relación cotidiana, interdependiente y en la que se crean lazos de apego y una comunicación personal.
- b) Basada en un compromiso personal de largo alcance fundamentado en un proyecto en común y en la que se propicia la relación de apego y que reclama a la vez interactuar con otros individuos, que pueden ser familiares o no.
- c) Dinámica, puesto que está en continuo movimiento en torno al crecimiento y desarrollo de cada miembro. Este dinamismo, según Ruiz, crea las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo un encuentro intergeneracional.

La familia, célula básica de la sociedad, es la principal y originaria responsable y hacedora de la educación de la prole, en cuanto que sus miembros nacen y crecen en ella como personas (Altarejos, 2002). Siguiendo con el análisis de este autor, se argumenta que históricamente, la escuela surge como institución al servicio de los fines familiares en lo concerniente a la educación; por otra parte, este servicio subsidiario se va extendiendo en la medida en que crece el conocimiento y se diversifican las ciencias y saberes. Este apoyo en otras instituciones sociales no implica un traspaso o descarga de responsabilidades por parte de los padres, pues esto conllevaría una dejación de derechos y deberes irrenunciables. Por su carácter subsidiario, el centro educativo ha de ser, en la medida de lo posible, una prolongación de la familia. Y esto porque la relación entre la familia y el centro educativo es de delegación, que no quiere decir dejación (Donati, 2003), razón por la que se vienen proponiendo en los últimos años compromisos y partenariados conjuntos de los centros educativos, las familias y la comunidad (Álvarez, en prensa; Epstein, 2009).

Retomando la familia como agente de educación en valores, Rodríguez y Mauro (2005) afirman que en el seno familiar se da el reconocimiento personal como en ninguna otra institución; es por ello, por lo que estos autores afirman que la familia es el primer agente educativo en el sistema social, argumentando dos motivos:

- a) La educación en el ámbito familiar es considerada como prolongación natural de la generación y nutrición. Por tanto, la educación no es sólo un derecho, sino un deber prioritario y esencial de la familia.
- b) En la familia, como en ningún otro ámbito se ejerce una atención personalizada a los hijos. Se trata de un argumento estrictamente pedagógico. Como expone Bernal (1995), esta atención individualizada es una actitud de reconocimiento hacia la condición personal de los hijos.

Para Donati (1998), se está produciendo una pérdida del protagonismo educativo de la familia en aras del papel educativo del Estado. Este autor realiza un análisis histórico del papel educador de la familia. Con anterioridad a la época moderna, Donati distingue entre estratos sociales más elevados y las clases populares. En el primer caso, la educación de los hijos tiene lugar en el interior de la familia, en la que actúa un pedagogo; en el segundo, la educación sucede por medio de la *tradio* oral y absorción de los modelos de comportamiento más difundidos en la comunidad local a la que se pertenece. Posteriormente, tras la Reforma y Contrarreforma, y especialmente en los siglos diecisiete y dieciocho, es la Iglesia la que organiza las escuelas, constituyendo un nexo de unión entre la familia y la escuela. En palabras de Donati, es *un tercero que garantiza el pacto educativo* (Donati, 1998, p.38).

En cuanto a los factores que influyen a la transmisión de valores en el seno familiar, Whitbeck y Gecas (1998) realizan una revisión bibliográfica al respecto destacando los siguientes elementos en la trasmisión de valores:

- a) La naturaleza y los tipos de valores que se consideren.
- b) Las percepciones y atribuciones que los hijos hacen respecto a los valores de los padres.
- c) La edad de los hijos, puesto que se asocia a su desarrollo cognitivo.
- d) La calidad de las interacciones padres-hijos.

El profesor Davis Isaacs (2010) establece una serie de consideraciones a tener en cuenta respecto a la educación en valores en el seno familiar. Se pueden resumir como sigue:

- a) Los rasgos estructurales de cada edad.
- b) La naturaleza de cada virtud.
- c) Las características y posibilidades reales de los jóvenes.
- d) Las características y necesidades de la familia y de la sociedad en que vive el joven.
- e) Las preferencias y capacidades personales de los padres.

2.5.2. La escuela: agente complementario en educación en valores

Señalan Palmero, Sarto y Jiménez (2005) que la sociedad está experimentando controvertidos cambios políticos, sociales y económicos afectando las actitudes, relaciones y hábitos sociales. Estos cambios han motivado que los currículos pedagógicos se hayan revisado introduciendo un nuevo tipo de enseñanzas dirigidas al desarrollo integral de la persona.

Para Ortega y Mínguez (2001) se le está dando un protagonismo excesivo al papel de la escuela como agente moral, incidiendo reiteradamente en que la escuela es el entorno adecuado para la enseñanza de los valores morales. Compartiendo con los autores citados el concepto de escuela como agente moral complementario, es imprescindible el trabajo colaborativo entre padres y madres y su profesorado para la unificación de criterios y objetivos en pro de una mejora de la calidad educativa. En este sentido, tanto la familia como la escuela deben apoyarse mutuamente para promover la promoción de la personalidad del educando en sus diversas dimensiones: afectivo-emotiva, cognitiva, religiosa, relacional... (Mion, 1998); si bien en la línea de Álvarez (1999, en prensa), la cooperación entre familias y escuela no ha logrado llevarse a la práctica debido a diversas resistencias aparecidas en este proceso que han dificultado la alianza. Álvarez destaca dos dificultades en este proceso de cooperación: por un lado, el pasado histórico de imposición de la escolarización; y, por otro, las diferencias existentes en la cultura de familias y escuelas.

Independientemente de que se considere que la escuela debe influir en mayor o menor medida en la formación moral de los educandos, lo que parece tener más

consenso es que cada vez más personas y desde edades más tempranas pasan más tiempo en esta institución. El logro de metas de la escuela tiene mucho que ver con los modos en que los agentes que forman parte de ella se implican en el proceso educativo y, en la línea de lo que se expuso anteriormente, con el grado de complementariedad con la familia. Ruiz (2003) destaca cuatro funciones esenciales que históricamente ha venido desempeñando la escuela:

- a) La transmisión de la cultura específica de la sociedad en la que está enclavada.
- b) La ayuda a la integración y adaptación de cada alumno a esa comunidad, por lo que enseñarán las normas, las pautas de conducta... propias de esa sociedad.
- c) El desarrollo de destrezas específicas dirigidas al desarrollo profesional.
- d) La aportación de la posibilidad de convivir con los iguales y con los adultos en espacios comunes reglamentados.

Por otra parte, en la línea de Guzmán (2005), todo centro educativo debe formar básicamente en tres ámbitos que deben desarrollarse de forma estrechamente interrelacionada:

- a) La autonomía personal.
- b) La ciudadanía.
- c) El trabajo profesional.

Estos tres ámbitos son también tenidos en cuenta en las instituciones de educación superior. Cada uno de estos elementos contiene una serie de conceptos, procedimientos y actitudes que aportan una ayuda inestimable en la madurez del educando, en su interacción en la sociedad, en habilidades y destrezas en el ámbito laboral (Gimeno, 2001) (véase tabla 20).

Tabla 20

Aproximación teórica sobre educación moral en las instituciones de Educación Superior

AUTONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> • transformación de la información en conocimiento; • autoconocimiento y autoaceptación; • autodesarrollo en interacción con los otros; • capacidad de expresar sentimientos, emociones, valores • capacidad de elaborar juicios morales
CIUDADANÍA	<ul style="list-style-type: none"> • alfabetización cultural, tanto a nivel oral, numérico, escrito, icónico como digital; • alfabetización cívica y política; • competencias cívicas; • destrezas y valores que sustentan la convivencia democrática.
TRABAJO PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • conocimientos básicos del ámbito profesional • destrezas básicas específicas de su profesión; • capacidad para el trabajo en equipo; • deontología profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gimeno (2001)

Al hablar de la escuela como agente moral, lo habitual es centrarse en la figura del docente que lógicamente es un elemento esencial, como ampliamente se ha expuesto a lo largo del capítulo. Tan sólo apuntar que, este sentido, el docente forma más por medio de su conducta que a través de sus explicaciones. Pero al mismo tiempo no hay que dejar en el olvido otros elementos que condicionan el aprendizaje en valores en el ámbito de la escuela. Es el caso del contenido de las materias, de la metodología a llevar a cabo, de los materiales y recursos empleados, de la organización del grupo y del aula. A esto hay que añadirle la influencia que el propio centro como institución ejerce sobre el educando. En este sentido, el ideario del centro, la plasmación de las metas y fines del centro en las actividades diarias supone también otro elemento, al margen de la figura

docente, que hay que tener en cuenta a la hora de considerar a la escuela como agente de educación en valores.

De ahí que sea vital la elaboración de un proyecto educativo que trace las líneas que proporcione al educando las herramientas necesarias para su inserción en la sociedad y que indique el modo de llevarlo a cabo, los medios con los que se cuenta, los agentes implicados, los criterios de evaluación en cada uno de los ámbitos de actuación, cómo se va a evaluar el clima de la institución de tal modo que se persiga realmente un proceso de enseñanza y de aprendizaje coherente (Guzmán, 2006).

2.5.3. El entorno sociocultural: agente de educación moral

En los últimos tiempos, el entorno sociocultural va adquiriendo mayor protagonismo como agente en la transmisión de valores. Ruiz (2003) advierte tres motivos que hacen que tal efecto tenga lugar:

- a) El déficit socializador y moralizador que presentan los agentes clásicos antes estudiados, esto es, la familia y la escuela.
- b) El auge que está teniendo en las nuevas generaciones y en el resto de la sociedad los medios de comunicación (televisión, internet –particularmente, las redes sociales– y telefonía móvil).
- c) La fuerza del ambiente, del entorno como agente educativo impersonal, que influye de forma determinante en la configuración de la personalidad moral (modas, estilos, normas...).

Al abordar la formación moral de las personas es preciso tener en cuenta la perspectiva ecológica (Puig, 2012). Las creencias, las costumbres, las modas condicionan el mapa moral de la personalidad del ser humano ya que estos escenarios educativos son los que realizan las funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control, a partir de las cuales van desarrollándose las diversas experiencias formativas de cada individuo incidiendo en el modo de comprensión del mundo y en la interacción con los demás (Rodrigo y Palacios, 2003).

2.6. La educación en valores en el sistema educativo español

En nuestra actual legislación educativa, se desarrolla curricularmente una educación en valores que pretende responder a esta necesidad social. La LOE, ya en su preámbulo, sienta las bases de un concepto de la educación basado en valores y afirma que se pretende *proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social.*

Estas pretensiones, se ponen de manifiesto en los principios de la educación en los que se basa el marco normativo actual. Así, la LOE, se inspira en *la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.* Con este principio, se pretende alcanzar el objetivo de *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.*

Para garantizar estas metas, en la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), la LOE incluye en su currículo las materias de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos, Educación Ético-cívica, la Enseñanza de la Religión y la Historia y Cultura de las Religiones

La materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos debe darse con carácter obligatorio en uno de los tres primeros cursos de la ESO. La materia Ético-cívica es también de carácter obligatorio y se imparte en el cuarto curso de la ESO. En cuanto a la enseñanza de la Religión, la LOE contempla en su disposición adicional segunda que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para el alumnado. En cualquier caso, se ajusta a los diferentes Acuerdos establecidos entre el Estado y las diferentes confesiones religiosas. En este sentido, el Estado ha suscrito Acuerdos con la Iglesia Católica, con la Federación de Comunidades Israelitas (FCI), con la Comisión Islámica (CI) y con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas (FEREDE). Historia y Cultura de las Religiones es también de carácter voluntario. Se

trata de una materia aconfesional que se puede escoger cuando no se ha elegido la Enseñanza de la Religión o asistencia educativa (que en la práctica no se sigue ningún programa). En la tabla 21 se puede apreciar cómo queda el plan de estudios para la ESO, según la LOE, con el fin de clarificar el espacio que ocupan la Religión y la Alternativa a la Religión en el organigrama de la ley actual.

Plan de Estudios L.O.E.

Materias	Curso 1º Curso 2º Curso 3º	Curso 4º
<p>Comunes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la naturaleza • Ciencias sociales, geografía e historia • Educación física • Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura • Lengua extranjera • Matemáticas <p>En al menos un curso (Las administraciones educativas establecerán en qué curso/s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación plástica y visual • Música • Tecnología <p>Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales, geografía e historia • Educación ético-cívica • Educación física • Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura • Lengua extranjera • Matemáticas <p>Tres materias a elegir por el alumnado entre las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biología y geología • Educación plástica y visual • Física y química • Informática • Latín • Música • Segunda lengua extranjera • Tecnología
<p>Libre elección</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanzas de Religión: <ul style="list-style-type: none"> ○ Religión ○ Historia y cultura de las religiones • Atención educativa <p>En el conjunto de los tres cursos, se podrá cursar alguna materia optativa de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas. La oferta de materias en este ámbito de optatividad deberá incluir:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanzas de Religión: <ul style="list-style-type: none"> ○ Religión ○ Historia y cultura de las religiones • Atención educativa
<p>Optativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda Lengua Extranjera (Las Administraciones educativas podrán incluir la segunda lengua extranjera entre las materias obligatorias.) • Cultura Clásica 	<p>Se podrán cursar una o más materias optativas, de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

2.7. La formación del profesorado para la educación en valores. Una necesidad

Es posible que los planes de estudio de las nuevas titulaciones que cursan los futuros docentes ya adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior no contengan las herramientas necesarias para formar profesionales en educación en valores, en educación moral, en educación cívica o en cualquiera de las denominaciones que hemos ido empleando a lo largo de esta investigación. Lo que sí resulta relevante es la necesidad de formar en moral y, en consecuencia, resulta menester formar al profesorado en esta disciplina. Podría afirmarse que se trata de una demanda de la sociedad hacia los educadores el hecho de formar en hábitos virtuosos, como argumentábamos anteriormente, a las nuevas generaciones.

En primer lugar, para establecer el perfil del profesorado (Buxarrais, 2013), en el ámbito de la educación moral es necesario seleccionar los contenidos (currículum) y los recursos que necesita conocer para poder atender satisfactoriamente la educación y desarrollo moral de los educandos. Por otra parte, esta autora parte del hecho de que la formación para educadores en educación moral debe ir dirigida a todo el profesorado de todos los niveles y cualquier especialidad que haya realizado.

Este tipo de formación exige que sea integral, seleccionando los contenidos y actividades requeridos en cada momento o etapa de desarrollo moral. El profesorado debe ser capaz (sobre todo en las primeras etapas) de regular su nivel de intervención en función del peculiar desarrollo de cada educando. La propuesta de Buxarrais requiere que se promueva el desarrollo en cuatro dominios:

- a) Capacidad cognitiva (desarrollo orientado hacia el aumento del nivel de autonomía intelectual y el espíritu crítico).
- b) Capacidad empática (desarrollo que incluye un incremento de la consideración por los demás y provoca la internalización de valores como cooperación y solidaridad).
- c) Juicio moral (desarrollo que persigue llegar a pensar según criterios de justicia y dignidad personal).

d) Capacidad de autorregulación (desarrollo que promueve la autonomía de la voluntad y mayor coherencia de la acción personal).

El profesorado que enseñe valores debe ser en primer lugar educador y por tanto que oriente su actividad docente hacia la educación integral. La educación integral exige de todo profesor, y especialmente del profesorado que forme en valores como es el caso del profesorado que imparte la asignatura de ERE, unas actitudes y unas cualidades determinadas. La ERE aporta elementos esenciales para que el alumno se conozca a sí mismo y conozca a los demás, para que respete a los otros e incluso les sirva como congéneres que son. Por ello, este profesorado, al igual que otros profesores, debe actuar como *maestros educadores* en la medida en que contribuyen y sirven a la formación integral de sus alumnos sin olvidar ninguna de sus positivas potencialidades y hacer de semejante tarea su propia profesión. Para el profesor de Religión, su trabajo se enmarca en una vocación que es llamada de Dios a un compromiso y a una plenitud de vida (CEE, 1998).

Otra cualidad de este profesorado destacada por el citado documento de la Conferencia Episcopal Española es que sea *maestro en humanidad*. Educar a una persona es sobre todo humanizarla, promover sus capacidades más profundamente humanas, impulsar su dignidad, libertad y responsabilidad en el quehacer junto a los demás, ensanchar, fundamentar y dar sentido al ámbito de su humanidad donde se desarrolla como persona solidaria en medio de un mundo competitivo.

La empatía es otra cualidad necesaria para formar en valores. Una relación de empatía con el alumnado que les ayudará a contrastar sus propios valores. Esta relación ha de estar impregnada de gratuidad, de aprecio e interés por la persona del educando y de respeto a su libertad.

En la formación del profesorado de educación moral no se puede pasar por alto la habilidad en estrategias dirigidas hacia el reto intercultural. Tal y como expone el profesor González González (2011), la diversidad cultural, que se ve progresivamente reforzada por los fenómenos migratorios, es un fenómeno asociado a estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias que hacen tambalear valores y actitudes relacionados con derechos básicos de la humanidad. En esta línea, cita González, que en el Informe Delors (1996) de la UNESCO se hacía hincapié en la consideración de la educación como un instrumento de cohesión social y de lucha contra la exclusión de

personas y grupos: *Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos* (p. 56). Y además *La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social* (p. 59). En consecuencia, en las últimas décadas no han sido pocas las iniciativas de diversos organismos nacionales e internacionales en cuyo marco se han desarrollado programas educativos para luchar contra la discriminación social.

La educación intercultural afecta a cada persona y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad (Tourñan, 2006). Precisamente por eso, la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores. En la comunicación intercultural, necesariamente, tenemos que elegir valores y de ahí la necesidad de que los educadores en valores se formen a su vez en el reto que supone la educación intercultural.

Precisamente, sobre la necesidad de que la universidad asuma el compromiso de formar educadores en la interculturalidad, se expresa Palomero (2006). El autor ofrece una revisión de la formación inicial en educación intercultural de maestros, educadores sociales, pedagogos y psicopedagogos, llegando a la conclusión que es insuficiente el tratamiento de este tipo de formación para dar respuesta a las necesidades que está demandando una sociedad cada vez más globalizada en la que los individuos y los grupos sociales han incrementado exponencialmente sus contactos, intercambiando así sus creencias, actitudes, hábitos y estilos de vida (Álvarez, 2007, 2008).

CAPÍTULO 3

LA RELIGIÓN Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE VALORES

3.1. EL HECHO RELIGIOSO |

3.2. BENEFICIOS DE LA RELIGIÓN. LA RELIGIOSIDAD
COMO ELEMENTO PROMOTOR DE SALUD |

3.3. CONTRIBUCIÓN DE LA RELIGIÓN A LA
ADQUISICIÓN DE VALORES SOCIALES, DE
AUTORREGULACIÓN Y LOGRO |

En el presente capítulo se revisará la literatura que ha analizado la contribución de la religión a la adquisición de valores socialmente deseables, así como otros efectos de la misma que pueden ser considerados positivos (por ejemplo, aquellos relacionados con la salud) y que, desde el punto de vista pedagógico, deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar la intervención educativa. Por otra parte, una variable crucial de nuestra investigación es la opción curricular (cursar la asignatura de Religión Católica o Atención Educativa –alternativa–). Se trata de una variable socioeducativa –la enseñanza de la Religión– que la LOE contempla en su disposición adicional segunda como de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para el alumnado y que conlleva un determinado currículum orientado en la formación religiosa, como ya hemos expuesto anteriormente. Por ello, es conveniente centrarnos, en un primer momento, en el ámbito del hecho religioso y conceptualizarlo con los elementos que lo conforman; atendiendo el hecho religioso desde la reflexión normativa, expondremos los saberes que forman parte de las llamadas ciencias de la religión, esto es, Historia de las Religiones, Sociología de la Religión, Psicología de la Religión, Fenomenología de la Religión, Filosofía de la Religión, Filosofía de la Religión y Teología.

En un segundo apartado, se revisará la bibliografía relacionada con el papel que lleva a cabo la religiosidad-espiritualidad en la persona como elemento promotor de salud física y mental. Desde que Sir William Osler, padre de la medicina moderna occidental destacara el efecto de la fe religiosa en la praxis médica, se abrió una línea de investigación que cada vez es más tenida en cuenta por el ámbito científico. Tanto es así que recientemente se ha formulado una nueva perspectiva del concepto de medicina, el llamado modelo biopsicosocial-espiritual, que considera la dimensión espiritual junto a la biológica, psicológica y social, integradas holísticamente por cada persona.

Por último, haremos una revisión de los efectos de la religión en el ámbito de los valores. En concreto, nos centraremos en los valores sociales, de autorregulación y logro sobre los que esta investigación podrá especial énfasis.

3.1. El hecho religioso.

Para poder abordar la influencia de la religión en la adquisición de valores es necesario hacer una aproximación al hecho religioso. Cuando se habla de este término es preciso resaltar que se está haciendo referencia, por una parte, a los sistemas sociales que constituyen lo que llamamos religiones, y por otra, a las experiencias religiosas del ser humano. Sin embargo, el término religión es muy complejo y tiene una gran variedad de significados y definiciones, pues engloba realidades muy distintas de contenidos y valor (sentimientos, fervor, sacrificios, gestos, símbolos, lenguaje, etc.) que han ido apareciendo a lo largo de la historia (Bautista, 2002). Esta multidimensionalidad, unida al dinamismo del hecho religioso, han llevado a autores como Robert Jackson (2006, 2012) a elaborar, desde un enfoque interpretativo, un concepto flexible de la religión, considerándola no ya como un sistema de creencias, sino como una relación dinámica entre el individuo, el grupo con el que se identifica y una tradición religiosa particular (véase también Álvarez y González, 2013; Álvarez, González y Fernández, 2012).

En primer lugar, habría que clarificar qué es la religión. Adoptado por el cristianismo, el término religión se ha hecho extensivo a todas las religiones históricas conocidas. Su etimología se remonta a Cicerón y Lactancio y es asumida posteriormente por san Agustín y santo Tomás, quien la toma de san Isidoro de Sevilla (560-633) y la introduce en la Edad Media.

Cicerón la hacía derivar de *relegere*, en el sentido de reflexionar atentamente sobre algo que suscita el interés personal y merece atención, esto es, con el sentido de recoger, reunir, recolectar, revisar, tener en cuenta. De ahí su significación de delicadeza de conciencia y de fiel cumplimiento de los deberes para con los poderes divinos. Es una actitud de reconocimiento de la superioridad de las deidades. La otra interpretación propuesta por Lactancio y Tertuliano, lo refiere a *religo-religare* y expresaría atar, vincular, unir, ligar poniendo de relieve el aspecto de compromiso con la divinidad como valor supremo, tal como describe Lucas (2010)⁴.

En tiempos de Agustín de Hipona, el término *religio* se empleaba para referirse a una comunidad u orden religiosa. La expresión castellana *entrar en religión* guarda

⁴ Manual de Fenomenología y Filosofía de la Religión incluido en la colección teológica *Sapientia Fidei* promovida por la Conferencia Episcopal Española.

aún esta significación. A partir de estas acepciones, Tomás de Aquino le da un nuevo giro al término entendiéndolo como *ordo ad Deum*, es decir, la relación del hombre con la divinidad en el sentido de dependencia, de observancia y de adhesión (Waldenfels, 1994). Será a partir de la Ilustración cuando la denominación *religión* se usa para designar el fenómeno global del Cristianismo y, por extensión, de cualquier otra manifestación de fe y culto aparecida en la historia.

Otros autores como Schebesta (1963) se refieren al término religión como el reconocimiento consciente y operante de una verdad absoluta (sagrada) de la que el hombre sabe que depende su existencia. Esta conciencia de dependencia, aporta König (1968), se manifiesta a través de hechos peculiares e irreductibles: creencias, ritos, ofrendas, oraciones y sacrificios.

Más recientemente, el profesor Dhavamony (2002), de la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, experto en fenomenología de la religión, se refiere al término religión de manera general como lo que designa las relaciones del hombre con lo sagrado, lo divino. Para este autor, se trata del reconocimiento consciente y efectivo de una realidad absoluta (lo sagrado o lo divino), de la cual el hombre se sabe existencialmente dependiente, bien por sumisión a ella, bien por identificación total o parcial con ella.

El hecho religioso, independientemente de los distintos credos, es un fenómeno ligado al devenir de la humanidad. Se trata de una manifestación existencial transcultural que, al mismo tiempo, atraviesa de modo transversal todas las épocas de la historia; así, se atestigua su presencia en cualquier coordenada espacio-temporal, dentro del marco de la cultura humana (Valiente y García-García, 2010).

En este sentido, parece haber consenso en afirmar que desde el origen de la humanidad existen signos de creencia en lo sobrenatural. Los indicios se circunscriben a áreas diferentes: lo funerario, lo artístico y lo relacionado con los lugares de culto. Los ritos funerarios representan uno de los indicios más claros. Según el profesor González Echegaray (1982), el tratamiento de los cadáveres demuestra recuerdo, veneración y amor, así como creencia en una vida futura después de la muerte. Este signo aparece en la cultura del *homo pekinense*, un homínido de hace 300.000 años, muy distante del *homo sapiens* actual. Se trata de unos cráneos que se conservaban para su veneración. En esta línea, Trinkaus y Shipman (1993) afirman que Neandertales y otros *homo*

sapiens del Paleolítico Medio (150.000-35.000 a.C.), y del Paleolítico Superior (35.000-10.000 a.C.), ya participaban en complejos rituales religiosos, tesis avalada también por (Joseph, 2001). En opinión de Shebesta (1963), este tipo de signos son más abundantes a medida que nos acercamos al hombre moderno (*H. sapiens sapiens*), antecesor nuestro, que desarrolla formas de culto a los muertos muy elaboradas y que indican una clara creencia en la vida después de la muerte propia de una actitud religiosa inconfundible.

En cuanto al arte rupestre, considerado como otro de los indicios de religiosidad a los que aludíamos anteriormente, tanto González Echegaray (1982) como Schebesta (1963) coinciden en afirmar que se trata de signos de representaciones de ideas relacionadas con lo sobrenatural.

Igualmente ocurre con los lugares de culto que se han hallado y que revisten las características de santuarios dedicados a las ofrendas, los sacrificios y la plegaria, pertenecientes a la época del hombre de Neanderthal.

Desde estos mismos indicios de la religiosidad hasta el momento actual, se pueden identificar con claridad algunos elementos consustanciales al hecho religioso, tal como lo hace el profesor Lucas (2010):

- a) Hecho humano específico. *La religión es una actividad exclusivamente humana, obra de la inteligencia y de la voluntad. Pero al mismo tiempo es irreductible a cualquier otro hecho humano porque consiste en asumir la existencia en perspectiva de trascendencia.* (p.129).
- b) Realidad suprema. El autor se refiere a este término como el determinante de la actitud religiosa. Se trata de un Ser superior y trascendente que está dotado de una triple superioridad que el profesor denomina: ontológica (más ser), axiológica (mayor valor), personal (superpersona).
- c) Función salvífica. Explica el autor que esta función, a la que se refiere a ella como una realidad, instalada en un nivel ontológico superior, confiere sentido último, porque en el entronque con ella la persona consigue su plenitud y se siente liberado.

El conocimiento científico del hecho religioso comporta tres elementos, teórico, práctico y social, que lo sitúan en la confluencia de tres disciplinas, de cuyos métodos

tiene que valerse, aunque conservando su propia originalidad, con el fin de expresar el sentido específico de unos hechos determinados (Lucas, 2010).

La complejidad del hecho religioso ha motivado que haya sido analizado desde las distintas disciplinas que forman lo que el indólogo Muller en el siglo XIX llamara las ciencias de la religión (Lucas, 2010). La complejidad de aspectos y niveles desde los que puede ser tratado el hecho religioso demuestra la dificultad de ofrecer una definición unívoca de ciencia de la religión. Es conveniente, pues, presentar previamente un cuadro o esquema general de los distintos saberes que abordan el hecho religioso.

Las distintas ciencias de la religión pueden clasificarse atendiendo a dos aspectos. Por una parte, aquellos aspectos verificables por la experiencia en la que tienen cabida el conjunto de las ciencias positivas de la religión. Estas, a su vez, se clasifican en dos niveles: por una parte, las estrictamente científicas que analizan los distintos aspectos del hecho religioso; por otra parte, las que se ocupan del hecho religioso desde una perspectiva fenomenológica que comprenda una síntesis global de dichos aspectos captando su significación profunda y estructura fundamental. En el primer nivel se incluirían las disciplinas tales como la Historia, Sociología y Psicología de la religión. En el segundo nivel se incluye la Fenomenología.

Atendiendo el hecho religioso desde la reflexión normativa se sitúan la filosofía de la religión o ponderación racional y la teología, que determinan la racionalidad del hecho estableciendo la conformidad o no con las leyes generales del pensamiento (véase figura 13).

A continuación se expondrá los elementos más importantes de los distintos saberes que forman parte de las ciencias de la religión.



Figura 13. Clasificación de las Ciencias de la Religión según Font (1981).

Fuente: Elaboración propia a partir de Font (1981).

a) Historia de las Religiones

Esta ciencia se dedica al estudio y a la descripción empírica de las religiones existentes en el seno de la humanidad. Estudia la religión en perspectiva histórica y tiene por objeto la génesis, el desarrollo y el cumplimiento de los hechos en el tiempo y en el espacio. Como parte de la historia general del hombre, la de las religiones indaga el pasado religioso de la humanidad y proporciona abundante material para el conocimiento de esta faceta específica del ser humano.

b) Sociología de la Religión

Esta disciplina se centra en el estudio del aspecto interpersonal y comunitario de los fenómenos religiosos.

El aspecto sociológico del hecho religioso constituye un elemento esencial del mismo siendo la vida en sociedad un lugar apropiado para captar aspectos fundamentales de la religión. Las aportaciones del análisis social son imprescindibles

tanto para obtener una descripción fenomenológica adecuada como para establecer una reflexión racional sobre la actitud religiosa.

c) Psicología de la Religión

Al igual que ocurría en el caso de la sociología, también la Psicología de la Religión es la aplicación al área de lo religioso de una ciencia ya constituida en sí misma. Esta disciplina se encarga del estudio de los componentes psicológicos de la actitud religiosa a través de las formas conductuales de las persona creyente. En un capítulo incluido en la magna obra homenaje al Prof. Dr. José Luis Illanes (UNAV, 2004) Chmielewski expone que desde el momento en que la teología espiritual, al principio del siglo XX, hace un esfuerzo para su autodeterminación metodológica, se notan las estrechas relaciones entre psicología y espiritualidad, lo que, según este autor, fue objeto de numerosas polémicas en aquel período y que también ha sido destacado por otros autores (Schiettecatte, 2001).

d) Fenomenología de la Religión

La fenomenología de la religión, cuyo nacimiento es relativamente reciente, surge de la necesidad de unificar las diversas áreas del conocimiento de lo religioso con el fin de determinar su sentido y significación propia. La comprensión de la actitud religiosa escapa al dato histórico, a la dimensión sociológica y a la resultante psíquica. Respetando la objetividad de los hechos y sin emitir ningún juicio de valor real, el fenomenólogo de la religión trata de captar el sentido profundo (la esencia o razón formal) del hecho investigado. La Fenomenología de la Religión ocupa un lugar intermedio entre las Ciencias de la Religión: recoge el material aportado por la Historia, la Sociología y la Psicología, lo organiza en estructuras y, sin hacer juicios de valor sobre ese material, lo pone a disposición de la Hermenéutica filosófica o teológica. Como afirma el profesor Lucas (2010) la fenomenología de la religión se encarga del estudio de fenómenos, tipos de fe y ritos correspondientes a estructuras observables, cuya significación última se indaga.

e) Filosofía de la Religión

La filosofía de la religión tiene como misión la interpretación racional de los hechos descritos por el fenomenólogo. En opinión de Rahner (1976), es la determinación filosófica de lo que es y ha de ser la religión. Opera con los medios cognoscitivos propios de la reflexión filosófica y plantea el problema de su verdad objetiva. Es, por tanto, ponderación racional de la actitud religiosa según las leyes del entendimiento. El estudio del teólogo alemán consiste en establecer las bases antropológicas de una posible revelación sobrenatural, es decir, la capacidad de la persona hacia lo trascendente como elemento constitutivo de ella (en la línea del pensamiento tomista que hacía referencia a esta idea con la nomenclatura *homo capax Dei*).

Para finalizar con la delimitación del término vamos a hacer una referencia a un texto de Juan Pablo II (CEE, 1983, p.37) que clarifica en buena medida cual es el cometido de la filosofía de la religión dentro de las denominadas ciencias de la religión:

Si la teología ha necesitado siempre del auxilio de la filosofía, hoy día esta filosofía tendrá que ser antropológica, es decir, deberá buscar en las estructuras esenciales de la existencia humana las dimensiones trascendentes que constituyen la capacidad radical del hombre de ser interpelado por el mensaje cristiano para comprenderlo como salvífico, es decir, como respuesta gratuita a las cuestiones fundamentales de la vida humana.

f) Teología

La gran diferencia de la teología con la filosofía de la religión es que la primera actúa siempre desde la fe para comprender su mensaje y compatibilizarlo con los postulados de la razón; en cambio, la filosofía tiene un cometido fundamentalmente antropológico puesto que se centra en la apertura del individuo a la trascendencia y se plantea la pregunta por el sentido del ser desde la vida humana y sus posibilidades de futuro (Estrada, 1996).

En palabras de Giovanni Battista la teología tiene una metodología propia, en parte diferente de la que rige las ciencias profanas, mas no por esto menos científica y racional. La razón de esta diferencia reside en el hecho de que el instrumento de que dispone no es solamente el entendimiento racional, sino el entendimiento creyente

(Pablo VI, 1966). Según López Ruiz (s.f), puede afirmarse que la teología cristiana como construcción intelectual presupone la filosofía griega y se apoya en ella.

Dentro de este apartado, en el que estamos incluyendo una delimitación terminológica de los conceptos relacionados con lo religioso, podemos incluir la diferenciación conceptual entre dos vocablos que suelen confundirse. Nos referimos a los términos de religiosidad y espiritualidad. Hay que aclarar que aunque son constructos que se encuentran estrechamente vinculados, en la literatura consultada hemos advertido diferencias entre ambas. Las definiciones de religiosidad y espiritualidad han sido una fuente continua de controversia. Según Batson y Ventis (1982) ya en 1912 el psicólogo James Leuba detectó hasta 48 definiciones distintas de religión. A continuación exponemos las definiciones de mayor consenso en esta línea de investigación y que fueron aportadas por Koenig, McCullough y Larson (2001):

- 1) Religión: es un sistema organizado de creencias, prácticas, rituales y símbolos diseñado para facilitar la cercanía con el poder sagrado o trascendente (Dios, más alto, o finalmente la verdad / realidad). Beit-Hallahmi y Argyle (1997) proponen la consideración de religión como una actitud compuesta de tres dimensiones: una cognitiva (creencias religiosas), comportamental (comportamientos religiosos y rituales más o menos institucionalizados y convencionales) y afectiva (vínculos entre el hombre y la transcendencia).
- 2) Espiritualidad: es la búsqueda personal para la comprensión de las respuestas a los interrogantes fundamentales sobre la vida, el significado y la relación con lo sagrado o trascendente, que puede o no derivar en el desarrollo de rituales religiosos y a la formación de un grupo comunidad religiosa.

3.2. Beneficios de la religión. La religiosidad como elemento promotor de salud

Como acabamos de ver, la religiosidad es un fenómeno ligado a la existencia de la humanidad. Los indicios arqueológicos datan la evidencia de ritos religiosos desde hace 40.000 años. En cuanto a la implicación de la religiosidad y/o espiritualidad en la esfera de la salud debemos remontarnos a la época de las primeras civilizaciones

(Asiria, China, Egipto, Mesopotamia y Persia) al identificar el fenómeno que la psicología clínica denomina trastorno de posesión y trance con la enfermedad, si bien sería Sir William Osler, padre de la medicina científica quien publicara en el *British Medical Journal* el artículo *The faith that heals* (Osler, 1910), suscitando un creciente interés entre la comunidad científica hacia el binomio religiosidad-salud, haciendo hincapié en el efecto de la fe religiosa en la praxis médica y abriendo una línea de investigación que cada vez es más tenida en cuenta por el ámbito científico.

En la actualidad, existe una amplia literatura que relaciona la religiosidad-espiritualidad con la salud física y mental. Las investigaciones revisadas demuestran asociaciones importantes entre la religiosidad y el bienestar; la espiritualidad y fe religiosa. Son importantes mecanismos de adaptación para la gestión de eventos estresantes de la vida (Dein, Cook, Powell y Eagger, 2010). En la línea de estos autores, Koenig (2008) afirma que las creencias y prácticas religiosas pueden ser recursos importantes para hacer frente a la enfermedad. Se ha pasado de asociar la histeria y la neurosis con la religión como ocurría a finales del siglo XIX por parte de autores como el famoso neurólogo Jean Charcot y Sigmund Freud (Strachey, 1962), cuya influencia se extendería todo un siglo después en el ámbito psiquiátrico de Europa, Canadá y Estados Unidos (Ellis, 1988; Jones, 2007; Watters, 1992) a ser incluida como elemento de formación a través del desarrollo de un plan de estudios diseñado para dar a conocer a los médicos residentes las necesidades culturales y espirituales de sus pacientes, recogiendo todo ello en el *Special Requirements for Residency Training for Psychiatry* por la *American College of Graduate Medical Education* (ACGME, 2012). De hecho, muchos centros de formación de medicina han integrado la espiritualidad en el currículo. En este sentido, un artículo publicado en *The Journal of the American Medical Association*, considerada una de las revistas médicas de mayor influencia en el mundo médico, afirma que en Estados Unidos, 84 de las 126 escuelas de medicina acreditadas ofrecen cursos sobre la espiritualidad en la medicina (Fortin y Barnett, 2004).

La Organización Mundial de la Salud propuso en 1948 como definición de salud el estado de completo bienestar físico, mental y social. Este concepto de salud se vería ampliado por el denominado modelo biopsicosocial de Engel (1977). Esta propuesta, que toma en consideración la interacción entre las esferas afectivocognitiva, biológica e interpersonal, no llega a considerar aún, como entidad relevante, la dimensión religiosa

y espiritual de la persona. Así, más recientemente, se ha formulado una nueva perspectiva, catalogada por Sulmasy (2002) como modelo biopsicosocial-espiritual. A partir de éste, se consideraría la dimensión espiritual junto a la biológica, psicológica y social, que serían integradas holísticamente por cada persona (Valiente y García, 2010) (figura 14).

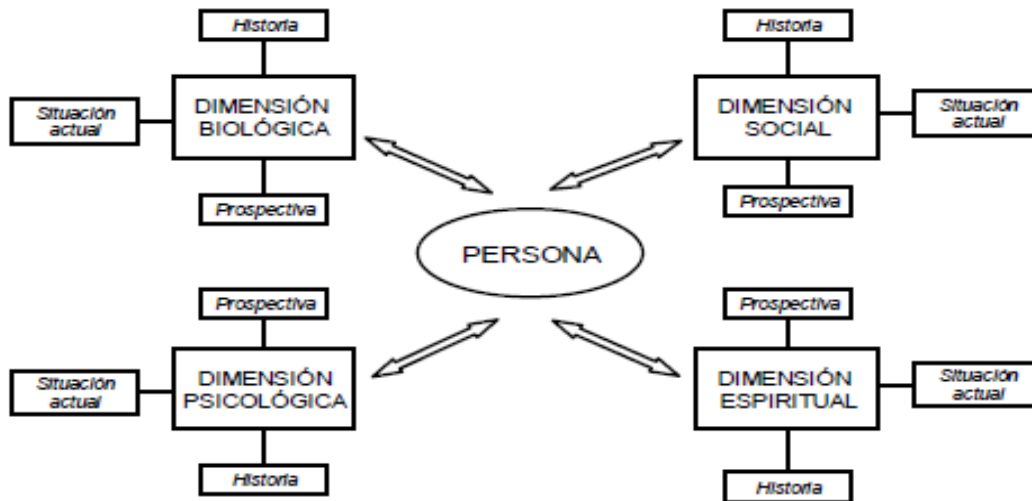


Figura 14. Propuesta de coinfluencias en un modelo biopsicosocial-espiritual. Las dimensiones humanas (biológica, psicología, social y espiritual) son integradas, mediante interacciones recíprocas, dentro del núcleo central que constituye cada persona.

Fuente: Valiente y García (2010, p.160).

Como se acaba de relatar, en las tres últimas décadas se vienen publicando investigaciones en revistas del ámbito de la medicina y de la psicología; Koenig, Pargament, Reed, Larson y Levin aparecen como algunos de los pioneros que abrieron una nueva etapa para la investigación científica de la religión y la espiritualidad en el área de la salud (Moreira-Almeida, Lotufo y Koenig, 2006). Para tener una idea de la rapidez con la que está creciendo la producción científica en esta área, véase la figura 15, que muestra el número de trabajos publicados desde 1971 a 2012, teniendo en cuenta que en torno al 50% son artículos con datos cuantitativos y el 50% restante se trata de informes cualitativos, artículos de opinión, reseñas o comentarios (Koenig, 2012).

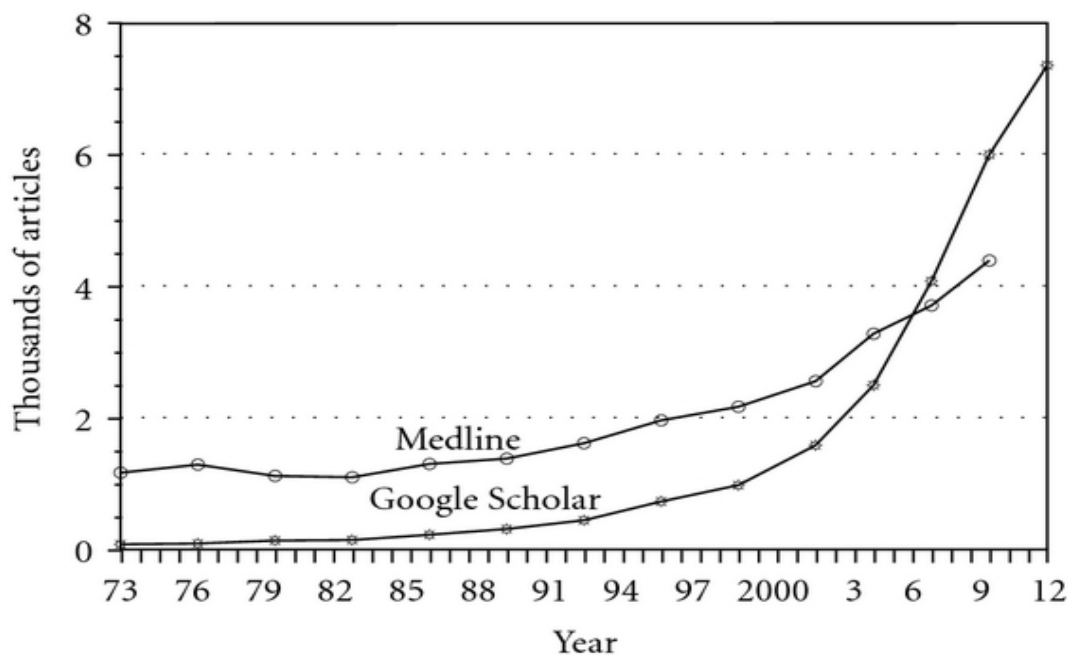


Figura 15. Artículos publicados entre 1973 y 2012 que relacionan la religiosidad-espiritualidad con la salud

Fuente: Koenig, 2012, p.2.

Los datos se han obtenido de Medline (la base de datos de bibliografía médica más amplia que existe) y de Google Scholar (que incluye tanto los estudios contenidos en Medline como en otras bases de datos de bibliografía). Como se puede apreciar en la figura 15, el volumen de investigación sobre esta área se incrementa especialmente desde mediados de la década de los noventa.

Retomando a Moreira-Almeida et al. (2006), estos autores destacan que este tipo de estudios en los que se analiza la influencia de lo religioso en la salud viene aparejado a la existencia de prejuicios a favor y en contra de la religión, encontrándose tanto posiciones de excesivo optimismo como posturas de un escepticismo radical que incluso rechazan la evidencia científica. En este sentido y en la línea de distintos autores (Levin, 1996; Almeida y Lotufo, 2003; Miller y Thoresen, 2003; Levin, Chatters y Taylor, 2005), al analizar la relación de la espiritualidad con la salud, no es necesario asumir una posición sobre la realidad ontológica de Dios o la existencia de lo espiritual. Estos autores defienden que se puede comprobar si los datos obtenidos evidencian si tales creencias o comportamientos están asociados con los resultados de salud, al margen de los posicionamientos particulares.

Realizando una revisión de la literatura centrada en las asociaciones de espiritualidad y salud podemos incluir la investigación de Johnstone, Yoon, Cohen, Schopp, McCormack, Campbell y Smith (2012). El trabajo se centra básicamente en dos aspectos: determinar las diferencias en espiritualidad, religiosidad, personalidad y salud de diferentes tradiciones religiosas; y valorar el grado en que las variables demográficas, espirituales, religiosas y de personalidad predicen los resultados de salud para las diferentes tradiciones religiosas. En lo que respecta a la vinculación de la espiritualidad y salud, los resultados mostraron que una mejor salud mental está significativamente relacionada con la espiritualidad. En las conclusiones finales de la investigación, Johnstone et al. (2012) exponen que la espiritualidad, ya sea como elemento ligado a la personalidad o como constructo independiente, debería seguir utilizándose en la práctica clínica y en la investigación en salud.

Zini, Sgan-Cohen y Marcenes (2012) investigaron las posibles influencias de la religiosidad y la salud bucodental. Tras controlar la posición socioeconómica se identificó una fuerte asociación estadística entre la experiencia de caries y la religiosidad. Esta asociación sugiere que la religiosidad tiene un efecto predictor sobre la experiencia de caries.

McIntosh, Poulin, Silver y Holman (2011) investigaron las asociaciones de la religiosidad y la espiritualidad con la salud física y mental a raíz de los atentados del 11 de septiembre. La religiosidad fue considerada como la participación en las estructuras sociales religiosas y la espiritualidad como el compromiso subjetivo con las creencias religiosas o espirituales. La religiosidad correlacionó con niveles altos en afecto positivo, con un menor número de intrusiones cognitivas, con una menor probabilidad de aparición de enfermedades mentales y dolencias muscoesqueléticas. En el caso de la espiritualidad, los resultados mostraron correlaciones con un mayor afecto positivo, con la menor probabilidad de aparición de enfermedades infecciosas y niveles más altos de intrusiones cognitivas y un descenso más rápido de intrusiones en el tiempo. En definitiva, los autores concluyeron que, de manera independiente, religiosidad y espiritualidad predicen la salud después de un trauma colectivo, controlando el estado de salud pre-evento.

Otras líneas de investigación se han centrado en analizar las relaciones de la religiosidad/espiritualidad y la mortalidad. Es el caso del trabajo de Lucchetti,

Lucchetti y Koenig (2011). Estos investigadores compararon el impacto de la espiritualidad y la religiosidad con otras intervenciones de salud sobre la mortalidad. El meta-análisis mostró que las personas de mayor religiosidad/espiritualidad experimentaron una reducción del 18% en la mortalidad. Para los autores, estos resultados sugieren que la religiosidad/espiritualidad juega un papel considerable en la reducción de tasas de mortalidad, comparable con el consumo de frutas y hortalizas.

Un estudio examinó la relación entre la espiritualidad y la promoción de comportamientos saludables en una muestra de mujeres sin hogar que han sido acogidas por diversas instituciones (Hurlbut, Robbins, y Hoke, 2011). Se observó una correlación positiva moderada-alta entre el bienestar espiritual y la promoción de estilos de vida saludables (actividad física, nutrición, crecimiento espiritual, relaciones interpersonales y manejo del estrés). Para estos investigadores, los resultados apoyan la importancia de la espiritualidad en relación con la promoción de la salud entre los comportamientos de las mujeres sin hogar.

Retomando los conceptos de religión y espiritualidad, Koenig (2008) plantea cuatro modelos de espiritualidad en la salud, en los que tanto la espiritualidad como la religión y el secularismo parecen aportar beneficios para la salud mental e indirectamente para la salud física, puesto que estos pueden favorecer estados psicológicos de bienestar que inciden positivamente en el sistema inmunológico. Según Koenig, los estados negativos de salud mental estarían condicionados por valores bajos o inadecuados en los indicadores de salud mental positivos, y pondrían al individuo en un estado de mayor vulnerabilidad ante patologías físicas mediante la disminución en la actividad del sistema inmune (Quiceno y Vinaccia, 2009). Los cuatro modelos aportados por Koenig (2008) se desarrollan a continuación.

3.2.1. *Versión tradicional-histórica de espiritualidad*

En esta versión, tanto la religión como la espiritualidad y la secularidad aparecen como instrumentos que pueden inducir el desarrollo de valores morales, relaciones sociales, tranquilidad, armonía, bienestar, esperanza, rasgos positivos de carácter y estados mentales positivos como el propósito y significado de la vida. El autor destaca como propio de este modelo la profunda religiosidad, la dedicación al servicio de la

religión y los miembros de una comunidad ,y la enseñanza de las tradiciones de la fe a través del testimonio de vida. En esta versión, Koenig (2008) contempla la espiritualidad de forma muy distinta a las versiones más superficiales o menos devotas de religión y de secularidad (laicidad). Por tanto, según este modelo, la espiritualidad en las personas puede identificarse a través de medidas de participación religiosa que posteriormente se compararán con aquellos individuos menos religiosos y seculares (laicos) (véase figura 16).

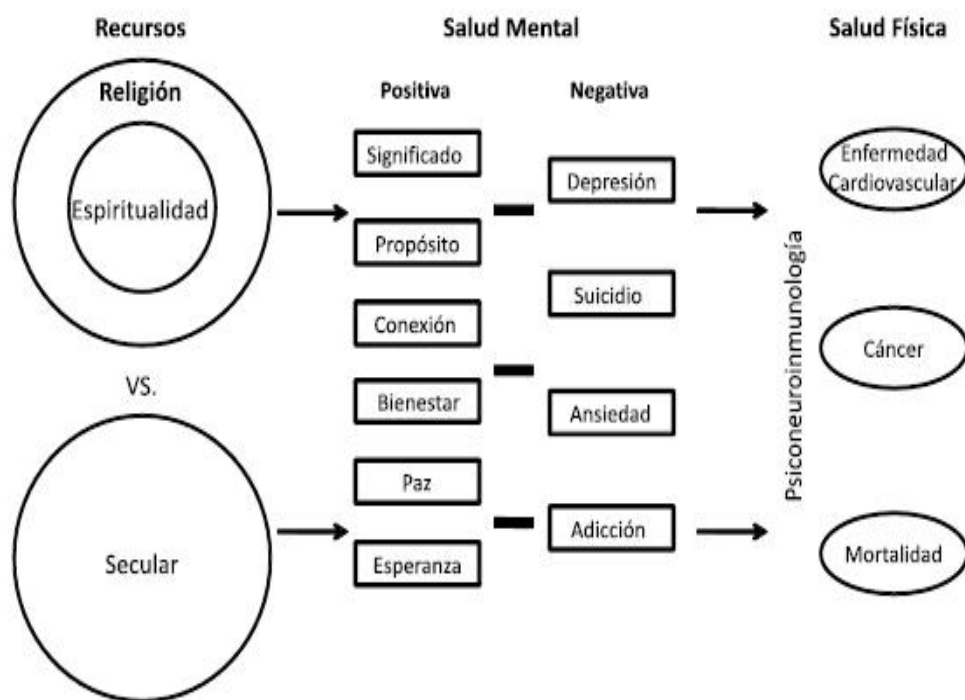


Figura 16. Versión tradicional-histórica de espiritualidad (Quiceno y Vinaccia, 2009, p. 325).

3.2.2. Versión moderna de espiritualidad

El autor presenta esta versión de espiritualidad como un modelo que supera al anterior en el sentido que incluye a personas que no pertenecen a ningún credo pero que presentan niveles de espiritualidad. Son las que Koenig (2008) denomina “personas espirituales, pero no religiosas”. Esta versión conceptualiza la comparación de la salud mental y física de los que son “espirituales religiosos”, los que son “espirituales, pero no religiosos”, y los que son “completamente seculares” (véase figura 17).

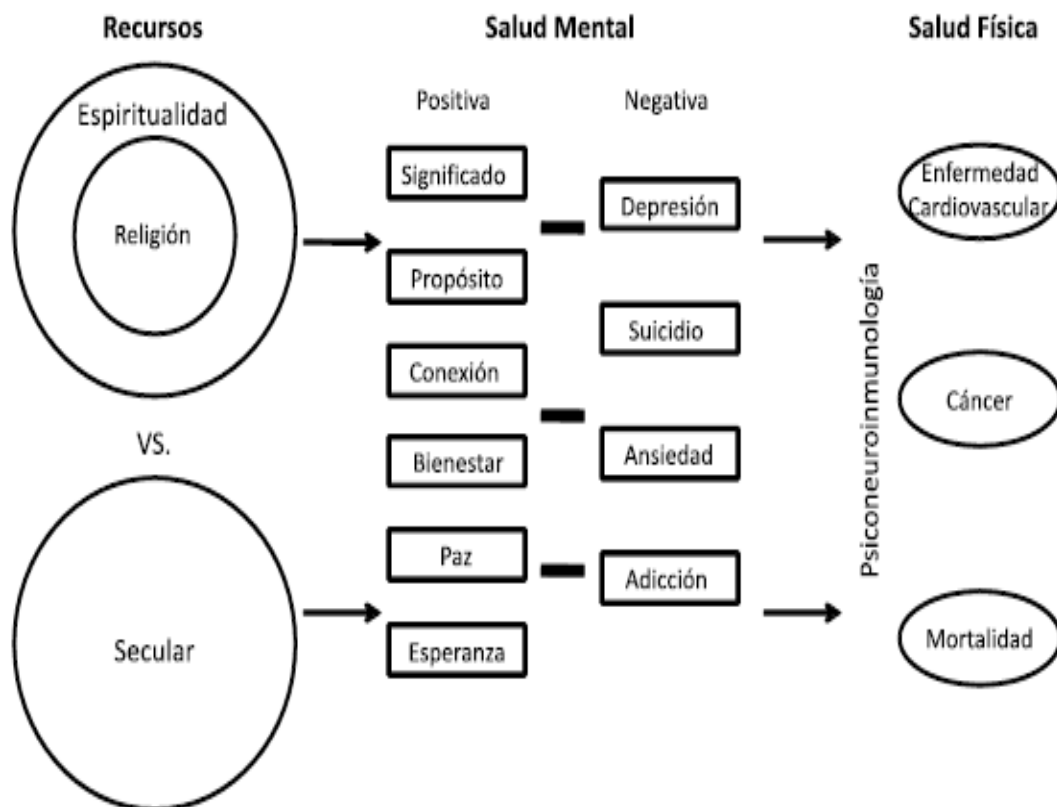


Figura 17. Versión moderna de espiritualidad (Quiceno y Vinaccia, 2009, p. 325).

3.2.3. Versión tautológica moderna de espiritualidad

Se trata de un modelo similar al anterior caracterizado por incluir en su definición la salud mental positiva y los valores humanos. Para Koenig (2008) este tipo de espiritualidad incluye no sólo indicadores religiosos tradicionales o una búsqueda de lo sagrado, sino también estados psicológicos positivos como propósito y significado de la vida, la conexión con los demás, tranquilidad, armonía y bienestar. Se define como versión “tautológica” porque incluye indicadores de salud mental en la definición de espiritualidad, lo que asegura una correlación positiva entre estas dos variables (véase figura 18).

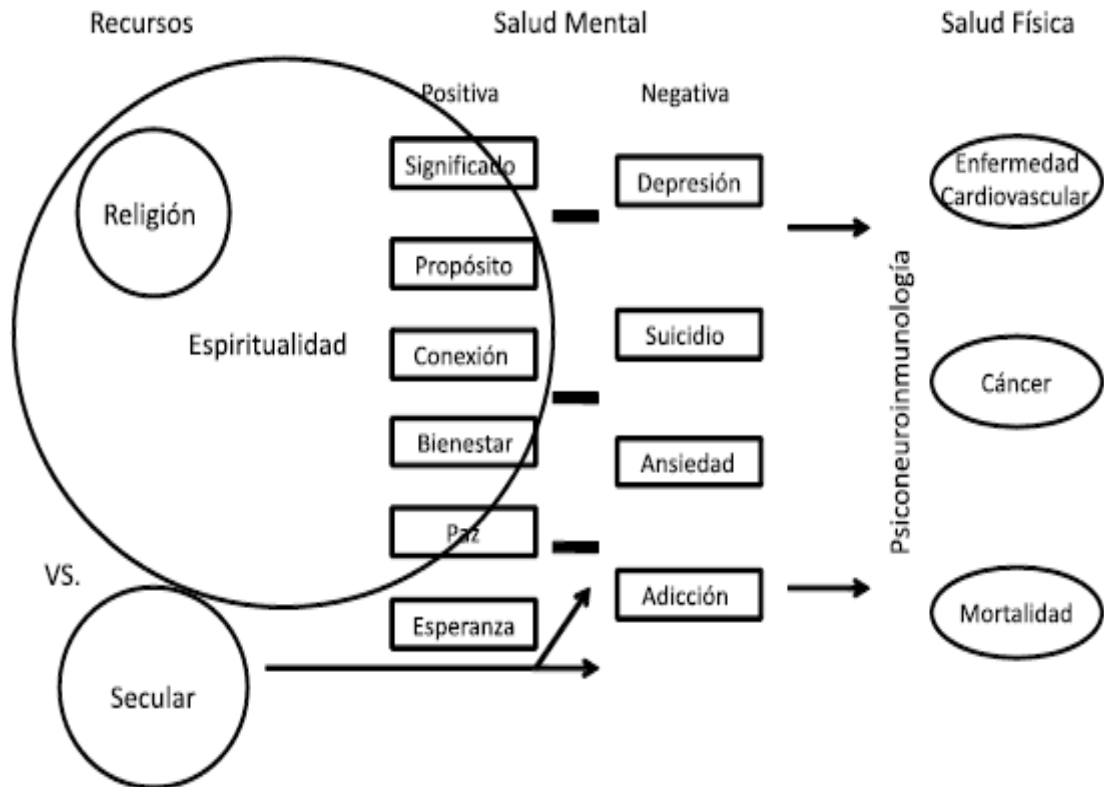


Figura 18. Versión tautológica moderna de espiritualidad (Quiceno y Vinaccia, 2009, p. 325).

3.2.4. Versión clínica moderna de espiritualidad

Este modelo de espiritualidad se caracteriza por incluir en su definición no sólo el constructo de religión y los indicadores positivos de salud mental del modelo tautológico, sino que además incluye lo secular. En este modelo es considerado espiritual incluso lo agnóstico y lo ateo (véase figura 19).

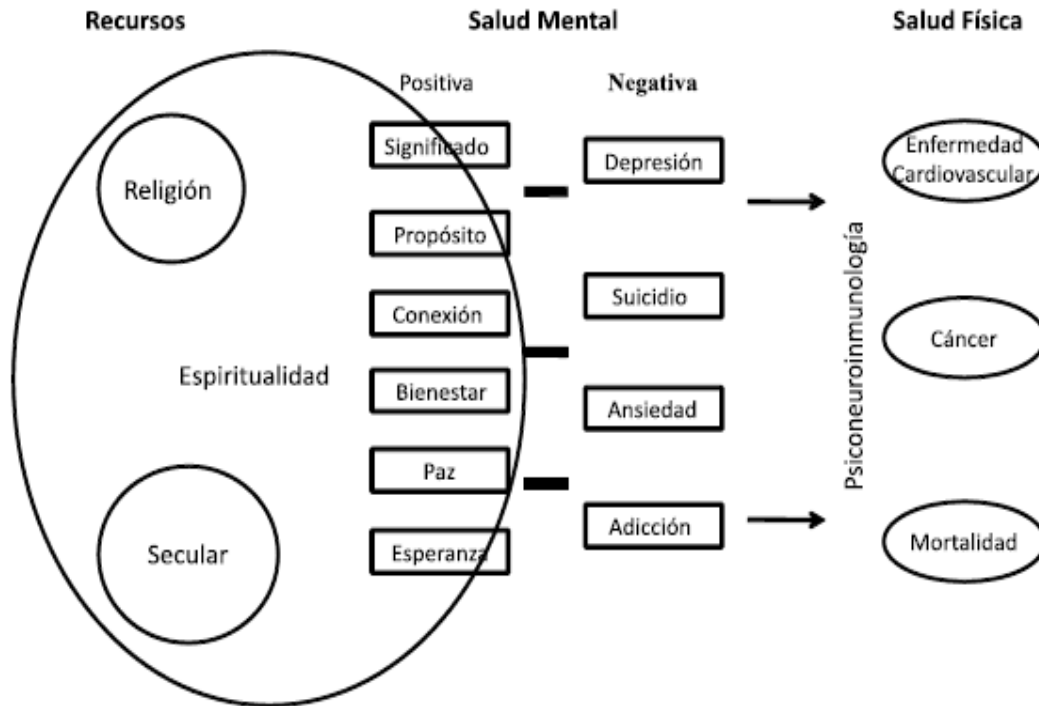


Figura 19. Versión clínica moderna de espiritualidad (Quiceno y Vinaccia, 2009, p. 325).

Es conveniente destacar que a la vez que se ha ido elaborando un cuerpo teórico tal y como se ha venido enunciando, se han ido desarrollando una serie de instrumentos psicométricos en diferentes versiones e idiomas para tener una medida objetiva de las creencias, prácticas y el afrontamiento espiritual-religioso, tanto en personas sanas como en aquellas con alguna patología física o mental (Quiceno y Vinaccia, 2009). De estos autores se han tomado los datos que configuran la tabla 22 que se presenta a continuación, en la que aparecen ordenados cronológicamente los instrumentos más utilizados en este tipo de investigaciones y cuyo objetivo es medir elementos que vinculan la salud tanto física como mental con lo religioso o espiritual.

Tabla 22

Principales pruebas generales y específicas para medir creencias y afrontamiento espiritual religioso en salud

Instrumentos	Qué mide
Religious Orientation Inventory (ROI) desarrollada por Allport y Ross (1967)	Evalúa separadamente la orientación intrínseca y extrínseca a la religión.

Tabla 22 (continuación)

<p>The Spiritual Well-Being Scale (SWBS) desarrollado originalmente por Paloutzian y Ellison (1982).</p>	<p>Esta escala proporciona un indicador general del bienestar espiritual. Mide la percepción de calidad de vida espiritual, el bienestar religioso (que hace referencia a la autoevaluación de la relación de la persona con Dios) y el bienestar existencial (que hace referencia a la autoevaluación del sentido del propósito y la satisfacción con la vida).</p>
<p>Spiritual Perspective Scale (SPS) desarrollada originalmente por Reed (1986, 1987a)</p>	<p>Esta escala hace referencia al conocimiento de sí mismo, a un sentido de conexión con un ser de naturaleza superior o a la existencia de un propósito supremo.</p>
<p>Self-Transcendence Scale (STS) desarrollada originalmente por Reed (1987b)</p>	<p>Mide la capacidad de la persona de buscar un sentido del bienestar a través de aspectos cognoscitivos, creativos, sociales, espirituales e introspectivos.</p>
<p>Intrinsic/extrinsic measurement: I/E-revised desarrollada por Gorsuch y McPherson (1989)</p>	<p>Evalúa la religiosidad intrínseca y extrínseca. En la religiosidad intrínseca se miden creencias, actitudes y fe religiosa, y en la religiosidad extrínseca se evalúan relaciones interpersonales y sociales.</p>
<p>Index of Core Spiritual Experiences/ INSPIRIT, desarrollado por Kass, Friedman, Laserman, Zuttermeister y Benson (1991)</p>	<p>Mide las experiencias cruciales que ha vivido una persona en relación con la existencia de un ser supremo.</p>
<p>Religious Coping Index (RCI) desarrollada originalmente por Koenig et al. (1992)</p>	<p>El RCI es un cuestionario con tres ítems, diseñado para personas con enfermedades físicas y mentales. Mide el grado en el cual los participantes confían en sus actividades y creencias religiosas y cómo éstas le ayudan a afrontar su situación .</p>
<p>Spiritual Health Inventory (SHI), desarrollada originalmente por Highfield (1992)</p>	<p>Esta escala fue diseñada para pacientes oncológicos y comprende dos versiones: la Patient self-report SHI, que evalúa los sentimientos y conceptos de los pacientes relacionados con la salud espiritual, y la Nurse assessment SHI, en el que las enfermeras reportan sus observaciones sobre los sentimientos y conceptos de los pacientes, relacionados con la salud espiritual.</p>

Tabla 22 (continuación)

<p>Duke University Religious Index scale (DUREL) desarrollada por Koenig, Meador y Parkerson (1997)</p>	<p>Es una escala de cinco ítems que mide la participación religiosa, en vez de la espiritualidad. Aunque es una escala originalmente diseñada para pacientes oncológicos, se puede aplicar en personas con otro tipo de enfermedades.</p>
<p>The Spiritual Involvement and Beliefs Scale (SIBS), desarrollada originalmente por Hatch, Burg, Naberhaus y Hellmich (1997)</p>	<p>Se trata de una medida unidimensional de 26 ítems que evalúa la implicación espiritual, la actividad y las creencias, haciendo una distinción entre la espiritualidad y la religiosidad.</p>
<p>Systems of Beliefs Inventory/SBI desarrollado originalmente por Holland et al. (1998).</p>	<p>Mide las prácticas y creencias religiosas y espirituales al igual que el soporte social derivado de ellas. Aunque es una escala originalmente diseñada para pacientes oncológicos se puede aplicar a personas con otro tipo de enfermedades.</p>
<p>RCOPE desarrollado originalmente por Koenig, Pargament y Nielsen (1998) y Pargament, Koenig y Perez (2000). De esta escala se cuenta con una versión breve el Brief-RCOPE desarrollado originalmente por Pargament, Smith, Koenig y Perez (1998).</p>	<p>Esta escala evalúa el afrontamiento religioso en personas con enfermedades físicas y mentales, y está dividida en dos dimensiones que miden el afrontamiento religioso positivo y el afrontamiento religioso negativo.</p>
<p>Escala de Afrontamiento Religioso ante la Soledad (ARS) desarrollada originalmente por Montero-López (1999)</p>	<p>Esta escala ha sido utilizada originalmente con personas de la tercera edad y sus seis ítems evalúan el conjunto de estrategias empleadas por un sujeto en el afrontamiento de sus sentimientos de soledad, caracterizadas por un centramiento en sus creencias y prácticas religiosas y espirituales.</p>
<p>Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality, desarrollado por Fetzer Institute (1999). Se cuenta con una versión para adolescentes: el Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality desarrollada por Harris, Sherritt, Holder, Kulig, Shrier y Knight (2008)</p>	<p>Este instrumento de 38 ítems estudia cuánto afectan o no a la salud los siguientes factores: las experiencias espirituales diarias, el significado, los valores, las creencias, el perdón, las prácticas religiosas privadas, el afrontamiento espiritual-religioso, el apoyo religioso, la historia espiritual-religiosa, el compromiso, la organización religiosa y la preferencia religiosa.</p>

Tabla 22 (continuación)

<p>Functional Assessment of Chronic Illness Therapy – Spiritual Well-Being (FACIT-Sp), desarrollada originalmente por Brady, Peterman, Fitchett, Mo y Cella (1999) y Peterman, Fitchett, Brady, Hernandez y Cella (2002)</p>	<p>Esta escala evalúa la religiosidad tradicional (factor de fe) y la espiritualidad (factor de significado y paz), este último factor de significado y paz tiene asociaciones con la adaptación psicológica. Aunque es una escala originalmente diseñada para pacientes oncológicos se puede aplicar en personas con otro tipo de enfermedades.</p>
<p>Daily spiritual experiences long form (DES) desarrollado por Underwood y Teresi (2002). También se cuenta con una versión breve</p>	<p>Esta escala evalúa experiencias diarias de la vida espiritual en pacientes con enfermedades físicas.</p>
<p>Spiritual Coping Strategies (SCS), desarrollada originalmente por Balzacchino y Buhagiar (2003).</p>	<p>Esta escala comprende dos dimensiones que evalúan las estrategias de afrontamiento religioso y las estrategias de afrontamiento no religioso. Fue desarrollada originalmente con enfermos cardíacos, aunque se puede utilizar con población en general o que tenga otro tipo de enfermedades.</p>
<p>The SpREUK questionnaire, desarrollado originalmente por Ostermann, Bussing y Matthiessen (2004).</p>	<p>Esta escala está compuesta por dos dimensiones: 1. Confianza en un poder más alto (religiosidad intrínseca); y 2. La interpretación positiva de la enfermedad (se plantea que la enfermedad es una posibilidad de cambio y la curación es un proceso de acción para reflexionar sobre la vida).</p>
<p>The Spirituality Index of Well-Being, desarrollado originalmente por Daaleman y Frey (2004)</p>	<p>Esta escala mide el bienestar psicológico espiritual en pacientes con enfermedades físicas y puede emplearse en estudios que evalúen calidad de vida. Comprende dos dimensiones, una que mide autoeficacia y la otra que evalúa esquemas de vida.</p>
<p>The Spirituality Scale (SS), desarrollado originalmente por Delaney (2005)</p>	<p>El SS es un instrumento holístico que busca medir las creencias, intuiciones, opciones de modo de vida, las prácticas y los rituales representativos de la dimensión espiritual humana. Ha sido diseñado, además, para evaluar el efecto de programas de intervención espiritual.</p>

Tabla 22 (continuación)

Daily spiritual experiences long form (DES) desarrollado por Underwood y Teresi (2002). También se cuenta con una versión breve	Esta escala evalúa experiencias diarias de la vida espiritual en pacientes con enfermedades físicas.
Spiritual Coping Strategies (SCS), desarrollada originalmente por Balzacchino y Buhagiar (2003).	Esta escala comprende dos dimensiones que evalúan las estrategias de afrontamiento religioso y las estrategias de afrontamiento no religioso. Fue desarrollada originalmente con enfermos cardiacos, aunque se puede utilizar con población en general o que tenga otro tipo de enfermedades.
The SpREUK questionnaire, desarrollado originalmente por Ostermann, Bussing y Matthiessen (2004).	Esta escala está compuesta por dos dimensiones: 1. Confianza en un poder más alto (religiosidad intrínseca); y 2. La interpretación positiva de la enfermedad (se plantea que la enfermedad es una posibilidad de cambio y la curación es un proceso de acción para reflexionar sobre la vida).
The Spirituality Index of Well-Being, desarrollado originalmente por Daaleman y Frey (2004)	Esta escala mide el bienestar psicológico espiritual en pacientes con enfermedades físicas y puede emplearse en estudios que evalúen calidad de vida. Comprende dos dimensiones, una que mide autoeficacia y la otra que evalúa esquemas de vida.
The Spirituality Scale (SS), desarrollado originalmente por Delaney (2005)	El SS es un instrumento holístico que busca medir las creencias, intuiciones, opciones de modo de vida, las prácticas y los rituales representativos de la dimensión espiritual humana. Ha sido diseñado, además, para evaluar el efecto de programas de intervención espiritual.

Nota: Quiceno, J.M. y Vinaccia, S. (2009, pp. 326-327).

3.3. Contribución de la religión a la adquisición de valores sociales, de autorregulación y logro

Una vez realizado el recorrido a lo largo de la investigación revisada sobre los beneficios de la religiosidad en la salud tanto física como mental, comenzaremos un nuevo apartado con la intención de efectuar una revisión bibliográfica que vincule el hecho religioso con los valores sociales, autorregulación y logro.

Para ello destacamos dos de los modelos que, al menos en parte, han sido ya mencionados, pero que ahora abordaremos desde un nivel de mayor profundidad a fin de subrayar la implicación de los valores pertenecientes a estos instrumentos a los que estamos aludiendo con los aspectos relacionados con la religiosidad que está directamente relacionada con una de las variables protagonistas de nuestra investigación como lo es la de cursar la materia de Religión Católica.

Como se ha recogido en capítulos anteriores, el modelo de Schwartz (1992, 2012) cuenta con un amplio respaldo entre la comunidad científica como instrumento válido para la conceptualización psicológica de los valores humanos. Su propuesta concibe los valores como entidades cognitivas, creencias o conceptos, referidos a ciertos objetos y que sirven de criterio en la selección y evaluación de conductas para identificar un conjunto limitado de tipos de valores caracterizados como transculturales y válidos en cualquier población, teniendo en cuenta que se consideran los valores como elementos motivacionales asociados a lo deseado. Se trata, por tanto, de un modelo que a su vez responde a la necesidad de conceptualizar los valores y a la posibilidad de operativizarlos.

Teniendo en cuenta las necesidades universales de la condición humana especificadas por el autor, ya comentadas anteriormente, se derivan diez tipos de valores: Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad, Seguridad (Schwartz, 2001).

Este planteamiento ha servido como base fundamental para investigaciones posteriores. Tal es el caso de la *propuesta de valores sociopersonales para la convivencia* de De la Fuente et al. (2006), quienes han confeccionado un instrumento elaborado a partir de:

- 1) la revisión bibliográfica efectuada por los autores sobre valores humanos y convivencia escolar.

- 2) La propuesta racional de las *tres dimensiones inherentes a cada valor*, implícitas en la concepción de la autorregulación de los valores (De la Fuente, 1999, 2000): Pensamientos, Sentimientos y Acciones manifiestas que corresponden a las cogniciones, emociones y conductas relacionadas con la integración y la convivencia escolar.

Tal instrumento, denominado *Cuestionario de Evaluación de Valores Sociopersonales*, analiza trece valores: autoexigencia y valía, valor y equilibrio, respeto y protección, bondad, honradez y lucha, amistad, aprecio y amabilidad, prevención de injusticias, valor indisciplinado, protección y equilibrio, altruismo, esfuerzo y orden, éxito, hospitalidad y reflexión. Los autores obtuvieron tres dimensiones en el análisis factorial de segundo orden. La primera de ellas, denominada *valores sociales y personales*, engloba diez factores de primer orden que presentan estos contenidos, concretamente los valores de autoexigencia y valía; respeto y protección; bondad; honradez y lucha; amistad, aprecio y amabilidad; prevención de injusticias; protección y equilibrio; altruismo; esfuerzo y orden; y hospitalidad y reflexión. La segunda de las dimensiones se denominó *valor autorregulado* y engloba dos factores de primer orden: valor y equilibrio y valor indisciplinado, que expresan valores relacionados con la autorregulación personal. La tercera dimensión, denominada *éxito*, contiene el valor con este mismo nombre (véase tabla 23).

De la Fuente et al. (2006) llegaron a resultados de especial relevancia para el ámbito educativo, pues los datos obtenidos pusieron de manifiesto la necesidad de evaluar y educar en valores sociopersonales para la convivencia en la adolescencia. Este estudio apunta que, a mayor conducta antisocial, los estudiantes poseen menores valores. Este resultado permitió obtener una correlación fiable de los valores sociopersonales, mostrando que el comportamiento antisocial, además de ser un problema de competencias o habilidades sociales, como se aborda desde numerosos modelos psicológicos ya clásicos, es decir de competencias procedimentales, es un problema de ausencia de valores sociopersonales para la convivencia (De la Fuente, 1999).

Tabla 23

Relación de valores sociopersonales, de autorregulación y éxito del Cuestionario de Evaluación de Valores Sociopersonales de De la Fuente (2006).

Cuestionario de Evaluación de Valores Sociopersonales	Valores		Dimensiones		
	autoexigencia y valía	respeto y protección	<i>valores sociales y personales</i>		
	bondad	honradez y lucha			
	amistad, aprecio y amabilidad	prevención de injusticias			
protección y equilibrio	altruismo				
esfuerzo y orden	hospitalidad y reflexión				
valor y equilibrio	valor indisciplinado	<i>valor autorregulado</i>			
logro		<i>valor de logro</i>			

Fuente:Elaboración propia a partir de De la Fuente et al. (2006).

Tanto el modelo de Schwartz como el de De la Fuente, como viene quedando de manifiesto, son de gran trascendencia para nuestra investigación. Es por ello por lo que nos hemos detenido un instante para introducir el aspecto central de este apartado, que es llevar a cabo una revisión de las investigaciones previas acerca de la vinculación de los valores destacados y el elemento de lo religioso que venimos desarrollando a lo largo del presente capítulo.

3.3.1. La religión y los valores sociales

En opinión de Zubieta (2008), las teorías de los valores a nivel personal sirven para establecer relaciones entre las prioridades valorativas y los comportamientos de los individuos o grupos que los sustentan. En este sentido, se consideran dos líneas de

trabajo (Ros, 2001): una que toma los valores como variables dependientes y a los factores sociales, políticos y económicos como variables independientes mientras, que la otra línea de investigación considera a los valores, tanto individuales como colectivos, como variables independientes capaces de explicar los comportamientos de los individuos o las sociedades. Según esta autora, en ambas posturas subyace el interés por mostrar cómo un perfil de valores orienta un conjunto de comportamientos, sentimientos o de tipos de *self*, tanto individuales como colectivos (Ros, 2001).

La religiosidad es una de las temáticas en las que se ha incorporado la perspectiva de los valores desarrollada por Schwartz. Serían Schwartz y Huismans (citado en Zubieta, 2008) los primeros en analizar estas relaciones, observando que las religiones protestante calvinista, católica y judía compartían un conjunto de valores que servían para reforzar la trascendencia de los propios intereses a favor de los demás, mantener el orden social y proteger a los individuos de la incertidumbre mientras que devaluaban la autoindulgencia, y la apertura intelectual y emocional al cambio. En este estudio, llevado a cabo en cinco países (Grecia, Holanda, España, Israel y Alemania), los autores propusieron una serie de hipótesis para cada valor de los mencionados anteriormente, pertenecientes a la escala de Schwartz, a partir de análisis previos en el ámbito de la teología, sociología y psicología. Los resultados obtenidos confirmaron casi en su totalidad las hipótesis formuladas, de tal manera que la religión se relacionaba positivamente con los valores de tradición y de conformidad y, en menor medida, con la seguridad y la benevolencia; en cambio, se encontró que la religión se relacionaba negativamente con el hedonismo, estimulación y autodirección y, en menor medida, con el logro, poder y universalismo (Schwartz y Huismans, 1995).

En relación al valor de benevolencia, como ya se ha comentado, el estudio puso de manifiesto que la religiosidad se asociaba al bienestar del endogrupo y discriminación exogrupal en función de la religión, como también señalan Jackson y Hunsberger (1999). Datos similares se encontraron en un estudio realizado en Argentina entre el alumnado de universidades católicas y universidades no confesionales. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que los estudiantes de la universidad católica enfatizan más el valor de benevolencia mientras que son los estudiantes de la universidad no confesional quienes mayor importancia dan al valor de universalismo (Zubieta, Filippi, Boso y Rodríguez, 2007).

El meta-análisis realizado por Saroglou, Delpierre y Dernelle (2004) tuvo como objetivo principal revisar los estudios que analizaban la relación entre valores y religiosidad conjuntamente con el fin de determinar si existía un patrón general de las prioridades de valor como función de religiosidad, así como la magnitud de los efectos de medias para cada valor. El estudio concluyó que la religiosidad se asocia fuertemente con los valores de conservación tales como tradición y conformidad. Por el contrario, la relación es menos importante con los valores de hedonismo, estimulación y auto-dirección (y apertura a la experiencia, aunque los factores de personalidad serán tratados en otro apartado).

Roccas y Schwartz (1997) también llegaron a estos resultados con la variante de que en contextos donde la religión estaba en conflicto con las normas dominantes de la sociedad o incluso perseguida, la religiosidad se asociaba a una escasa importancia atribuida a la armonía y estabilidad, así como al éxito, al estatus social y prestigio. Es decir, según este estudio, la religión se relaciona negativamente con los valores de seguridad, logro y poder.

Un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Nebraska-Lincoln arrojó una serie de resultados reveladores en lo que a religiosidad y valores prosociales se refiere. El estudio midió niveles de religiosidad en adolescentes que cursan educación secundaria para analizar posibles relaciones con conductas prosociales (Hardy y Carlo, 2005). Para medir los niveles de religiosidad se tuvo en cuenta el factor de compromiso de la persona hacia su religión, la frecuencia de asistencia a actividades relacionadas con el culto religioso, así como el nivel de identificación con su credo. Los resultados obtenidos relacionaron positivamente la religiosidad con la bondad. Los autores definieron este término asimilándolo al valor de benevolencia perteneciente a la escala de Schwartz (1992). Hay que destacar que la *propuesta de valores sociopersonales para la convivencia* de De la Fuente et al. (2006) también incluye la bondad como valor prosocial. Por otra parte, se establecieron seis tipos de conducta prosocial: obediente (ejemplo de ítem: cuando me piden ayuda, lo hago sin dudar), público (ejemplo de ítem: presto ayuda cuando los demás me están mirando), anónimo (ejemplo de ítem: ayudo sin que nadie sepa que lo hago), necesario (ejemplo de ítem: ayudo cuando las personas están en una crisis real), emocional (ejemplo de ítem: ayudo mejor ante situaciones con alta carga emocional) y altruismo (ejemplo de ítem: ayudo sin esperar nada a cambio).

Se llevaron a cabo análisis mediacionales para poder probar si la bondad ejercía un efecto mediador entre la religiosidad y las conductas prosociales descritas anteriormente. Los resultados obtenidos concluyeron que la religiosidad correlacionaba positivamente con el valor prosocial de bondad. A su vez, la bondad correlacionaba en el mismo sentido con todas las conductas prosociales analizadas a excepción de la denominada *público*. Otros resultados significativos obtenidos por Hardy y Carlo son los referentes a las diferencias entre alumnos y alumnas. Así, ellas alcanzaron puntuaciones más elevadas en religiosidad, en el valor de bondad y en la conducta prosocial de altruismo. En cambio, los alumnos puntuaron más alto en la conducta de *público*. En el resto de comportamientos prosociales no se encontraron diferencias significativas.

Por su parte, el meta-análisis dirigido por Baier y Wright (2001) obtiene como resultado una asociación negativa de la religiosidad con el crimen y la delincuencia. En concreto, este estudio encontró evidencia sólida de que la religión está asociada a un efecto disuasorio moderadamente fuerte hacia este tipo de comportamientos.

Resultados similares se alcanzaron en un estudio llevado a cabo en Estados Unidos con una muestra de unos 12.000 adolescentes. Los datos para este análisis, financiado por el *National Institute of Child Health and Human Development*, provienen del *National Longitudinal Study of Adolescent Health*. El trabajo de campo fue realizado por la Universidad de Chicago. En concreto, el estudio destaca que la religiosidad ejerce un efecto beneficioso en la juventud, reduciendo la vulnerabilidad hacia el consumo de alcohol, la delincuencia, el consumo de drogas y conductas desadaptativas en el ámbito escolar (sobre todo en los jóvenes denominados de bajo riesgo más que en los de alto riesgo) (Regnerus, y Elder, 2003).

3.3.2. La religión y los valores de autorregulación

McCullough y Willoughby (2009) realizaron una revisión acerca de las implicaciones de la religiosidad en la salud, el bienestar y la conducta social. El interés de estos investigadores recae en destacar que tales influencias se pueden producir debido a las conexiones entre la religión y el autocontrol o la autorregulación.

La autorregulación y el autocontrol son cruciales para el éxito en muchos ámbitos de la vida. Los estudiantes universitarios con alto autocontrol tienen un mejor ajuste psicológico, mejores relaciones interpersonales, y un mejor rendimiento en las tareas relacionadas con el logro (Tangney, Baumeister y Boone, 2004), y el autocontrol parece ser un mejor predictor del rendimiento académico que incluso la inteligencia (Duckworth y Seligman, 2006). Las personas con niveles altos de autocontrol también tienen un menor consumo de alcohol y drogas, menores tasas de delincuencia, puntúan más alto en salud autopercebida y presenta mejores hábitos de salud (Baumeister y Vohs, 2004). Por otra parte, la conciencia y sus variadas facetas (incluyendo, en particular, el autocontrol) se asocian negativamente con muchos riesgos de salud, incluyendo los comportamientos de inactividad física, intento de suicidio, relaciones sexuales de riesgo, una alimentación poco saludable, el consumo de sustancias, conducción arriesgada, y la violencia (Bogg y Roberts, 2004).

De la Fuente, Peralta y Sánchez (2009), en un estudio cuyo objetivo era comprobar en qué grado la capacidad de autorregulación, en la adolescencia media, incide en su percepción de los problemas de desadaptación escolar, llegan a unos resultados que sugieren que el grado de autorregulación personal es interdependiente respecto a la percepción de los problemas de desadaptación y convivencia en los centros escolares.

Para McCullough y Boker (2007), la autorregulación se define como el proceso por el cual un sistema utiliza la información sobre su estado actual para cambiar ese estado. Baumeister y Vohs (2004) lo define como el modo en que una persona ejerce el control sobre sus propias respuestas con el fin de alcanzar metas y cumplir con las normas establecidas. Barkley (1997) define la autorregulación como cualquier respuesta, o cadena de respuestas por parte del individuo que sirve para alterar la probabilidad de respuesta posterior del individuo a un evento y, al hacerlo, las funciones para alterar la probabilidad de una consecuencia relacionada con el evento. Lo que estas definiciones tienen en común es que cuando las personas se autorregulan, están guiando o ajustando su comportamiento en la búsqueda de algún estado final deseado o meta a alcanzar (Carver y Scheier, 1998). La autorregulación no tiene que ser un proceso deliberativo, con esfuerzo; gran parte de ella se produce de una manera relativamente fácil y automática (Fitzsimmons y Bargh, 2004). Este punto es relevante para la

presente investigación porque las construcciones religiosas se puede activar fuera de la conciencia (Shariff y Norenzayan, 2007; Wenger, 2003, 2004) y con ello influir en la cognición y el comportamiento, tal vez a través del proceso de autorregulación que se acaba de describir.

Brown (1998) define la autorregulación como la capacidad de la persona para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en circunstancias cambiantes. Este modelo asume que la autorregulación cursa a través de siete procesos sucesivos: 1) introducción de información; 2) autoevaluación; 3) propensión al cambio; 4) búsqueda; 5) planificación del cambio; 6) implementación; y 7) evaluación.

El déficit en cualquiera de estos procesos de autorregulación provocaría desajustes en la regulación del comportamiento (De la Fuente et al., 2009).

En cambio, el término autocontrol se refiere a los recursos internos disponibles para inhibir, anular o alterar las respuestas que puedan surgir como resultado de procesos fisiológicos, el aprendizaje de hábitos, o la presión de la situación (Schmeichel y Baumeister, 2004).

La revisión realizada por McCullough y Willoughby (2009) sugiere que hay una fuerte evidencia de que la religión está positivamente relacionada con el autocontrol, así como con los rasgos de Amabilidad y Responsabilidad que son considerados por muchos autores como los sustratos básicos de la personalidad de autocontrol (Aziz y Rehman, 1996; Bergin, Masters y Richards, 1987; Desmond, Ulmer y Bader, 2008; French, Eisenberg, Vaughan, Purwono y Suryanti, 2008).

Por otra parte, también destacan una serie de estudios realizados sobre los efectos que tienen en la autorregulación actividades como la oración y la meditación. Así, Galton (1872) fue el primero en proponer que la oración tiene una función reguladora. Posteriormente, la neurociencia moderna desarrolló estos planteamientos. Tal es el caso de McNamara (2002), quien concluyó que uno de los efectos de las conductas religiosas (por ejemplo, la oración y la meditación) es la activación de los lóbulos frontales. Como resultado de esta activación inducida por la oración, según McNamara, las personas se vuelven más eficaces en las funciones ejecutivas como la regulación de las emociones y el control de los impulsos. Del mismo modo, en una revisión posterior, Cahn y Polich (2006) llegaron a resultados similares.

3.3.3. La religión y los valores de logro

Uno de los aspectos en los que la presente investigación se centrará será en los valores de logro. Esta tipología de valor, según el modelo de Schwartz, está referida al éxito personal como resultado de demostrar competencia, de acuerdo a las normas culturales:

- Ambición (Trabajar duro, con altas aspiraciones)
- Logro de éxitos (Consecución de metas)
- Capacidad (Competencia, Eficacia, Efectividad)

Este tipo motivacional de valores se define por la búsqueda del éxito personal a través de la demostración de competencia en aspectos establecidos por los estándares sociales. Para que los individuos lleguen a obtener recursos de supervivencia deben alcanzar como requisito previo una realización competente a objeto de que la interacción social y el funcionamiento institucional sean exitosos.

Otros autores establecen también cuestionarios sobre valores y, al igual que Schwartz, ponen su atención en valores relacionados con el logro y el éxito. Tal es el caso del modelo de Hall-Tonna (citado en Gómez, 2012), que relaciona los valores con determinadas etapas del desarrollo, señalando valores prioritarios de cada etapa. Estos estudiosos consideran que los valores son prioridades significativas que reflejan el mundo interno y se manifiestan en la conducta externa. La taxonomía propuesta por estos autores identifica 125 valores o palabras valor que son comunes a diferentes culturas. Sostienen que no hay valores buenos o malos, sino combinaciones peculiares de valores que reflejan la forma de entender el mundo de los individuos y las instituciones (Gómez, 2012).

Poblete (2000) establece un paralelismo entre la escala de valores de Schwartz y el modelo de Hall-Tonna. En el caso del valor de logro, otorga como comunes en la escala de Hall-Tonna:

- Autoestima: Sentirse y saberse valorado por aquellos a quienes uno respeta y estima.

- Competencia/Confianza: Tener seguridad en las propias destrezas para realizar una contribución positiva en el trabajo.
- Educación/Certificación: Completar un programa de educación formal y recibir la documentación que lo acredite.

Por otra parte, el Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar de De la Fuente et al. (2006) incluye como una de las dimensiones del instrumento el valor de éxito. Esta tercera dimensión parece especificar la consideración de que las personas que triunfan y que tienen éxito son mejor valoradas por los demás.

En lo que respecta a la relación o influencia de la religión en los valores de logro, el meta-análisis realizado por Saroglou et al. (2004) sobre estudios que analizaron la relación entre valores y religiosidad, muestra que en las 19 de las 21 muestras analizadas la religiosidad se asocia negativamente con el poder y el logro. Asimismo, Schwartz y Sagie (2000) muestran, de manera interesante, cómo la modernización y el desarrollo económico influyen en un cambio de valores básicos desde una perspectiva tradicional religiosa hacia otra secular. Los datos empíricos muestran que, aunque se mantienen los niveles negativos, a medida que crece el nivel de desarrollo de un país, menos negativa es la correlación de la religión con el logro.

Como síntesis de lo que venimos destacando en este punto, presentamos una gráfica derivada del meta-análisis de Saroglou, et al. (2004) y que muestra las distintas relaciones de los valores de la escala de Schwartz (1992) con la religión. En concreto, el estudio considera tres grupos de personas: católicos, judíos y musulmanes. Tal y como puede apreciarse en la figura 20, el comportamiento de las tres muestras correspondientes a las religiones mencionadas es similar. Si bien, hay que hacer algunas puntualizaciones según qué valores y religión. La representación refleja claramente cómo las tres muestras (católicos, judíos y musulmanes) se asociaron considerablemente en sentido negativo con los valores de hedonismo, estimulación y autodirección (es decir con la dimensión de valores de apertura al cambio). La relación con los valores de autopromoción de poder y logro también fue negativa, aunque los niveles de los valores fueron más moderados que en el caso de la dimensión de apertura al cambio. En cambio, los tres grupos correlacionaron con valores altos de tradición, conformidad y seguridad (valores correspondientes a la dimensión de valores de conservación). En cuanto a los valores de autotrascendencia, las correlaciones fueron positivas para el

valor de benevolencia y negativas para el valor de universalismo. Para estos valores de autotranscendencia cabe puntualizar que la correlaciones en benevolencia fueron similares para los tres grupos, aunque mostrando una mayor correlación en la muestra de católicos; en el caso del valor de universalismo, sí se apreciaron diferencias más importantes entre los tres grupos, mostrando una mayor correlación negativa con este valor en el grupo de musulmanes en comparación con el grupo de católicos, en el que la correlación obtuvo unos valores cercanos a 0.

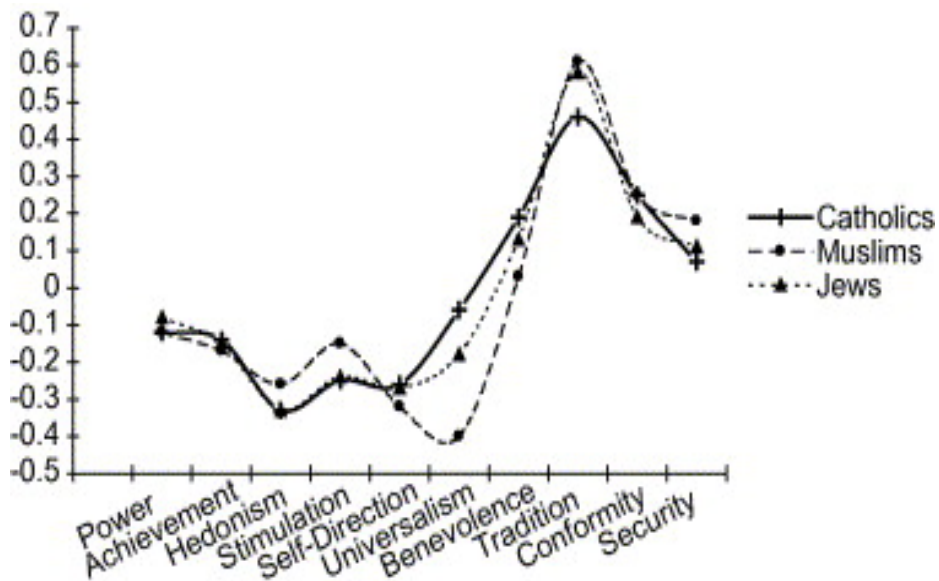


Figura 20. Correlaciones entre la religiosidad y los valores. El orden de presentación de los valores sigue el modelo hipotético de Schwartz y Huisman (1995).

Fuente: Saroglou et al. (2004, p.728)

CAPÍTULO 4

LA PREDICCIÓN DE LOS VALORES: REVISIÓN DE CONSTELACIONES DE VARIABLES EN LOS ÁMBITOS DE LA PERSONALIDAD, LA AFECTIVIDAD Y LA SOCIODEMOGRAFÍA

4.1. FACTORES DE PERSONALIDAD |

4.2. VARIABLES AFECTIVAS |

4.3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS |

A lo largo del presente capítulo se llevará a cabo una revisión bibliográfica sobre el resto de variables que componen nuestra investigación con el fin de conceptualizarlas y conocer qué relaciones mantienen con los valores. En primer lugar, haremos una aproximación histórica al constructo de la personalidad para posteriormente centraremos en el modelo más consensuado por la comunidad científica, como lo es el de los *Cinco Grandes Factores o Big Five*. Describiremos cada uno de los factores o rasgos contemplados en el mencionado modelo y esto nos servirá de antesala para poder establecer relaciones con los valores sociales, de autorregulación y logro. En este punto del capítulo pondremos especial énfasis en las investigaciones aportadas a partir del modelo de Schwartz (1992), y comprobaremos cómo multitud de trabajos de investigación han tratado de establecer vinculaciones entre los valores de este modelo y los rasgos de personalidad integrados en la teoría de los Cinco Grandes Factores.

En un segundo momento, nos centraremos en las variables que hemos denominado afectivas, tomando como foco la empatía y la autoestima. Nuevamente, describiremos el constructo para posteriormente revisar la bibliografía relacionada con estas variables afectivas y los valores. En el caso de la empatía, comprobaremos que se trata de un concepto ampliamente analizado en un gran número de investigaciones. Prueba de su relevancia es el enorme desarrollo teórico existente (clasificación por tipos de empatía según diversas corrientes, desarrollo evolutivo de la empatía, diversidad de instrumentos de evaluación, etc.). En cambio, el constructo de autoestima parece no haber tenido el mismo desarrollo teórico que el de empatía. No obstante, existe abundante documentación acerca de la autoestima vinculada a los procesos de aprendizaje. Se presentarán los trabajos clásicos de Rosenberg (1965), uno de los investigadores que más han profundizado en la esfera de la autoestima, aportando un cuestionario ampliamente presente en la literatura y que tendrá relevancia en nuestra investigación.

Para finalizar la fundamentación teórica de las variables que vamos a investigar, centraremos nuestro interés en las denominadas variables sociodemográficas y, particularmente, en el género y la edad. Será interesante conocer las implicaciones de los adolescentes, chicos y chicas, en cuanto a la adquisición de valores, razonamiento moral y problemas de convivencia escolar, e incidir en las diferencias existentes entre

ambos grupos. Asimismo, revisaremos las vinculaciones de los grupos de edad con la conducta prosocial y problemas de convivencia, así como las posibles diferencias encontradas entre diferentes intervalos de edad.

4.1. Factores de personalidad

Uno de los objetivos marcados por la investigación que se describirá en la próxima sección hace referencia a los rasgos de personalidad. En concreto, se trata de analizar las conexiones entre los valores con los distintos factores de personalidad definidos en el modelo de los Cinco Grandes Factores o *Big Five* y, posteriormente, evaluar el potencial de estos factores de personalidad en el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.

El estudio de la personalidad ha estado siempre presente a lo largo de la historia del conocimiento humano (Pervin, 1989). Debido al elevado número de modelos y enfoques teóricos que han surgido desde distintas perspectivas y disciplinas, puede ser complejo el intento de acotar la definición de personalidad. Desde una perspectiva psicossociológica, la estructura de la personalidad puede ser contemplada como un conjunto organizado y jerarquizado de los distintos roles-identidades que la persona desempeña o ha desempeñado, quedando sistemáticamente vinculado el concepto de rol con el de identidad personal (Torregrosa, 1983).

La inclusión del análisis de la personalidad en una investigación que incluye como variables valores socio-personales y, por tanto, actitudes y comportamientos humanos, merece una justificación pese a la innegable presencia de la misma en el ámbito de la psicología social y su aplicación en la práctica pedagógica (Saiz, 2009). De este modo, siguiendo a Snyder y Cantor (1998), establecemos cuatro razones que justifican la presencia de la personalidad en estos casos:

- 1) Existe la creencia generalizada de que el estudio y comprensión de la estructura de la personalidad conduce a la comprensión de la conducta humana.
- 2) Existen importantes conexiones entre Psicología de la Personalidad y Psicología Social, como por ejemplo las cuestiones de identidad personal y social (Torregrosa, 1983).

- 3) Estos puntos de encuentro se hacen palpables en la conducta humana.
- 4) Del mismo modo que el estudio de la personalidad puede reportarnos información sobre la conducta social, también desde la psicología social es posible el conocimiento de la personalidad.

El modelo de los Cinco Grandes Factores (Fiske, 1949; Tupes y Christal, 1961 y Norman, 1963) supone un intento de consenso entre las distintas concepciones existentes hasta el momento en cuanto a la descripción de la personalidad. Por un lado, aquellas investigaciones basadas en análisis de grandes listas de adjetivos y sinónimos de la personalidad, conocida como *tradición psicoléxica o lexicográfica*; y, por otra parte, la elaboración de cuestionarios validados y demostrados empíricamente, denominada *tradición factorial*.

Los trabajos realizados por Allport y Odber (1936) sobre la taxonomía de atributos a partir del lenguaje se consideran pioneros en la psicología moderna en el estudio de la personalidad. Concretamente, el interés de Allport se basaba en la medición de rasgos de personalidad para dar explicación a los distintos comportamientos sociales. Los autores lexicográficos consideraban que las diferencias individuales más sobresalientes y socialmente relevantes estaban codificadas en el lenguaje cotidiano, y por eso examinan los distintos factores a través de términos de rasgos (sobre todo, adjetivos) extraídos del vocabulario que utilizan los sujetos para describirse a sí mismos y a los demás. Como ejemplo de la denominada *tradición lexicográfica* podemos citar el ejemplo de los *Marcadores de Goldberd* (Goldberd, 1992). Aunque el diseño de estos instrumentos consiste mayoritariamente en preguntas que se deben contestar de forma dicotómica o mediante escalas tipo Likert, Goldberg utiliza listados de adjetivos y, en concreto, dos medidas de adjetivos para la evaluación de la taxonomía de la personalidad basada en el modelo de los Cinco Factores: 100 adjetivos unipolares y 50 adjetivos bipolares (Aluja y Blanch, 2002).

Posteriormente, Cattell (1946), dentro de la corriente factorialista, aportó a la estructura de la personalidad un modelo basado en 16 dimensiones fuente o de primer orden obtenidas mediante análisis factorial (véase tabla 24) y 46 dimensiones de segundo orden o superficiales. Los rasgos superficiales son grupos de respuestas conductuales manifiestas que parecen ir juntos, tales como la integridad, la honestidad, la autodisciplina y la seriedad; los rasgos fuente están referidos a las variables

subyacentes que parecen determinar la manifestación superficial (Cattell, 1996). De este modelo surge el instrumento denominado *16 PF*.

Tabla 24

Relación de los dieciséis rasgos fuente de personalidad pertenecientes al Modelo de Cattell (1996).

Sociable	Reservado
Más Inteligente	Menos Inteligente
Emocionalmente Estable	Emocionalmente Inestable
Asertivo	Humilde
Despreocupado	Sensato
Conciencia Fuerte	Carencias de normas internas
Imaginativo	Práctico
Aventurero	Tímido
Inflexible	Afectuoso
Confiado	Suspicaaz
Perspicaz	Franco
Aprensivo	Seguro de sí mismo
Experimental	Conservador
Dependiente del grupo	Autosuficiente
Casual	Controlado
Relajado	Tenso

Fuente: Elaboración propia a partir de Cattell (1996).

Antes de llegar al consenso de la estructura de la personalidad de las cinco dimensiones es preciso destacar las aportaciones realizadas por Eysenck (1947), uno de los factorialistas más reconocidos en el ámbito de la personalidad. Eysenck optó por trabajar con un modelo jerárquico, piramidal, que constase de cuatro grandes niveles diferenciados por el grado de abstracción desde el que describían el comportamiento humano (Errasti, 1998). Las primeras dimensiones de Personalidad que fueron construidas por Eysenck mediante este método fueron las dimensiones de *neuroticismo-estabilidad* (N) y *extraversión-introversión* (E). La dimensión N agruparía los factores de primer orden de ansiedad, depresión, sentimientos de culpa, baja autoestima, tensión, irracionalidad, timidez, tristeza y emotividad. La dimensión E, por su parte, agruparía aquellos de sociabilidad, vitalidad, actividad, dogmatismo, búsqueda de sensaciones, despreocupación, dominancia, surgencia (espontaneidad) y gusto por las aventuras

(Eysenck, 1985). Más adelante, Eysenck introdujo en su modelo la dimensión *psicoticismo-control de impulsos* (P), que agruparía los factores de primer orden de agresividad, frialdad, egocentrismo, impersonalidad, impulsividad, carácter antisocial, falta de empatía, creatividad e inmovilidad (Eysenck, 1985). Con esta última dimensión formó definitivamente el modelo *PEN* como formalización básica de la estructura de la Personalidad humana.

Establecer el origen del modelo de los Cinco Factores puede ser una tarea poco fácil debido a los constantes avances que se han producido en el establecimiento de las cinco dimensiones de la personalidad. Pese a ello, existe un importante consenso (McCrae y John, 1992) en considerar el estudio de Tupes y Cristal (1961) como uno de los primeros en establecer en cinco el número de factores que describen la personalidad o, en palabras de Goldberg (1993), *los verdaderos padres* del modelo. Estos autores realizaron ocho análisis factoriales de las descripciones de rasgos de personalidad obtenidas en ocho investigaciones diferentes. En estos análisis, los sujetos describieron a sus compañeros teniendo en cuenta una lista de 35 rasgos dicotómicos de personalidad. Finalmente, se encontró una estructura sólida de cinco factores de personalidad (Saiz, 2009). Estos cinco factores fueron denominados: Dominancia/Energía (1), Amigabilidad (2), Confiabilidad (3), Estabilidad Emocional (4) y Cultura (5).

Posteriormente, Norman (1963) a partir de los datos obtenidos por Tupes y Cristal (1961), encontró la confirmación de la estructura de cinco factores relativamente ortogonales y fácilmente interpretables. De esta forma, el instrumento de evaluación de los cinco factores de Norman (1963) se convierte en una de las primeras escalas empleadas para este fin. Los cinco factores bipolares encontrados (polos A) fueron denominados Dominancia/Energía (1), Amigabilidad (2), Consciencia (3), Estabilidad Emocional (4) y Cultura (5), y a partir de aquel momento; estos factores son conocidos con el nombre de *los Cinco de Norman* (*Norman's Five*) (De Raad y Perugini, 2002) o *los Cinco Grandes* (*Big Five*) (Goldberg, 1981). Precisamente Goldberg hace algunas de las aportaciones más relevantes, ya que a través del estudio de las propiedades lingüísticas de los adjetivos, encontró que los términos relativos a personalidad se pueden ordenar jerárquicamente (de los más específicos a los más amplios), lo que posibilitaba la existencia de factores de orden superior. El autor partió de las 75 categorías de Norman y replicó la estructura de cinco factores. Otra aportación suya es

que ha probado la estabilidad y generalidad de dicha estructura con diferentes metodologías y distintas fuentes de datos.

De esta forma se llega al modelo de cinco factores como estructura de mayor consenso. Este modelo sugiere que la *amabilidad*, *responsabilidad*, *extraversión*, *neuroticismo* y *apertura* son los factores relativamente independientes que conforman la personalidad. Esta unificación estructural supuso todo un éxito al establecerse una taxonomía común para los rasgos de personalidad. Aquel modelo, articulado originariamente por Tupes y Christal (1961), se postuló en un momento en el que el estudio de la personalidad empezó a causar desinterés por parte de la psicología social. No sería hasta finales de la década de los ochenta en la que se recuperase el constructo de rasgo y volviera a relanzarse el modelo de los cinco factores como el modelo de unificación (McRae y Costa, 1987, Costa y McRae, 1988; McRae, 1989; Digman, 1985, 1990; Brand y Egan, 1989; John, 1990; Borkenau y Ostendorf, 1990).

El modelo de los Cinco Grandes Factores o *Big Five* ha demostrado ofrecer una estructura sólida en los estudios de personalidad (Tokar, Fischer, y Subich, 1998). Numerosas pruebas empíricas han verificado la estructura factorial y la validez del constructo de los cinco grandes factores (*extraversión*, *amabilidad*, *responsabilidad*, *neuroticismo* y *apertura a la experiencia*). Tal es el caso del estudio de validación llevado a cabo por Costa y McCrae, (1994) en una gran variedad de entornos de investigación y elementos demográficos y culturales.

Por otra parte, para demostrar las similitudes encontradas entre las distintas nomenclaturas empleadas por los diferentes autores convergentes en el modelo de los Cinco Factores, Barrick y Mount (1991) llevaron a cabo un meta-análisis en el que definieron cada uno de los cinco factores mediante el uso de adjetivos comunes. Además, el estudio puso de manifiesto que el modelo era válido y fiable en una gran variedad de ambientes. El trabajo realizado por Paunonen y Jackson (2000) llegó a la conclusión de que el modelo *Big Five* de personalidad, dada su alta aplicabilidad, trasciende a otros ámbitos de la psicología como la psicología clínica y la psicología del desarrollo.

En un intento de universalizar el modelo se crearon taxonomías de adjetivos-descriptores de rasgos de personalidad en varios idiomas con la pretensión de buscar la estructura factorial característica para cada lengua en particular (Choragwicka, 2010).

Esta autora hace una revisión precisamente de investigaciones relacionadas con la validación taxonómica en diversas lenguas:

Los primeros estudios de este tipo se llevaron a cabo en holandés (Brokken, 1978; De Raad, Hendriks y Hofstee, 1992; De Raad, Mulder, Kloosterman y Hofstee, 1988; Hofstee et al., 1992) y alemán (Angleitner, Ostendorf y John, 1990; Borkenau y Ostendorf, 1990; Ostendorf, 1990), idiomas muy próximos al inglés en cuanto a su génesis. Sin embargo, este fue solo el principio de las investigaciones que tiempo después se llevaron a cabo en otros idiomas, tales como húngaro (Szirmák y De Raad, 1994), italiano (Caprara y Perugini, 1994), checo (Hřebícková y Ostendorf, 1995), polaco (Szarota, 1995, 1996; Szarota, Ashton y Lee, 2007), ruso (Shmelyov y Pokhil'ko, 1993), español (García, Aluja y García, 2004; Quevedo-Aguado, Iraegui, Anivarro y Ross, 1996), francés (Boies, Lee, Ashton, Pascal y Nicol, 2001), portugués (Hutz et al., 1998), filipino (Church, Reyes, Katigbak y Grimm, 1997), chino (Yang y Bond, 1990), japonés (Aoki, 1971; Isaka, 1990), turco (Sommer y Goldberg, 1999), hebreo (Almagor, Tellegen y Waller, 1995), griego (Saucier, Georgiades, Tsaousis y Goldberg, 2005), etcétera. (Choragwicka, 2010, p. 10).

Sin embargo, no todos los investigadores están a favor de los cinco factores. McAdams (1992) critica el modelo de cinco factores por dos razones. En primer lugar, afirmó que el modelo no establece adecuadamente la causa de un comportamiento, sino que simplemente describe el comportamiento. En segundo lugar, afirma que el modelo no tiene en cuenta las desviaciones ocasionales. Igualmente, Loevinger (1994) afirmó que el modelo *Big Five* aporta poco en el ámbito del desarrollo de la personalidad. Junto con Block (1995), Loevinger (1994) sustentó que el modelo era demasiado simplista para analizar adecuadamente la personalidad. Más recientemente, otros autores también han vertido críticas hacia el modelo pentafactorial de evaluación de la personalidad. Tal es el caso de Boyle (2008) quien da prioridad, más allá de la perspectiva interaccionista, a la base genética de los factores de personalidad.

4.1.1. Descripción de los cinco factores

A continuación presentamos una descripción de cada uno de los factores correspondientes al modelo de los *Cinco Factores o Big Five*.

a) *Extraversión*

Este rasgo de personalidad incluye la posesión de emociones positivas, energía y la tendencia a buscar estimulación en compañía de otras personas (Goldberg, 1993). Está referido a la cantidad e intensidad de las interacciones sociales. Se caracteriza por la alta sociabilidad, emociones positivas, insurgencia, y la tendencia a buscar la estimulación y la compañía de los demás. Otros rasgos son la cordialidad, asertividad, gregarismo, alto nivel de actividad, búsqueda de emociones y emociones positivas (Costa y McCrae, 1985). Este factor ha sido denominado también por diversos autores empleando otras nomenclaturas como *autoexpresión segura (confident selfexpression)* (Fiske, 1949), *dominancia/energía (surgency)* (Tupes y Christal, 1961), *dominancia/energía o extraversión* (Norman, 1963) o *dominancia/energía* como mezcla de potencia y actividad (Goldberg, 1981) (citado en Choragwicka, 2010).

b) *Agradabilidad*

Este rasgo de personalidad se puede definir como la predisposición de las personas a ser cooperativos y afables hacia los demás, en lugar de recelosos y competitivos (Goldberg, 1993). Las personas que alcanzan valores altos en este factor se caracterizan por su franqueza, altruismo, modestia, confianza, honradez y sensibilidad a los demás (Costa y McCrae, 1985). Este factor a lo largo del tiempo ha recibido otras denominaciones, tales como (citado en Choragwicka, 2010): *conformidad* (Fiske, 1949), *amable obediencia (freindly compliance)* (Digman y Takemoto-Chock, 1981), o *amigabilidad (likeability)* (Hogan, 1986; Hogan y Hogan, 1992).

c) *Responsabilidad*

También denominado tesón o conciencia (Norman, 1963), con este rasgo de personalidad se hace referencia a la capacidad de autorregulación o autocontrol, tanto por lo que concierne a los aspectos inhibitorios, como por lo que concierne a los aspectos proactivos (McCrae y Costa, 1989; Digman, 1990). Incluye la reflexión, el orden, la diligencia y la perseverancia. Por el contrario, la persona que logra puntuación baja tiende a describirse como poco reflexiva, poco escrupulosa, poco ordenada, poco diligente y poco perseverante.

d) Neuroticismo

Con este rasgo de personalidad se alude a características que remiten esencialmente al *afecto negativo* (Watson y Tellegen, 1985; McCrae y Costa, 1987). Es opuesto a la estabilidad emocional. Incluye la ansiedad, la depresión, la hostilidad, la ansiedad social, la impulsividad y la vulnerabilidad. Este rasgo también es conocido como *control emocional* (Fiske, 1949), *emocionalidad (emotionality)* (Borgatta, 1964), *ansiedad* (Wiggins, 1968), *fuerza del ego (ego strenght)* (Digman y Takemoto Chock, 1981) o *inestabilidad emocional* (De Raad, Mulder, Kloosterman y Hofstee, 1988) (citado en Choragwicka, 2010). En síntesis, este rasgo representa la forma en que cada persona experimenta el dolor emocional, y los estilos cognitivos y comportamentales que lo acompañan (Saiz, 2009).

e) Apertura a la experiencia

Este rasgo de personalidad se puede definir como la predisposición de las personas a ajustar sus actitudes o conductas ante la exposición a información o situaciones nuevas. El constructo incluye fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas y valores (Costa y McCrae, 1985); la persona que puntúa alto en apertura se caracteriza por su originalidad, imaginación, personalidad culta, informada y que muestra interés por las nuevas cosas, así como por las diferentes culturas (Saiz, 2009). Se las describe como de fácil adaptación, que tienen apreciación por el arte, que muestran autorreflexión y preferencia por la diversidad y por la búsqueda intelectual (Choragwicka, 2010). Existen otras denominaciones que hacen referencia a este factor, tales como *cultura* (Norman, 1963; Tupes y Christal, 1961), *inteligencia* (Borgatta, 1964), *imaginación* (Saucier, 1994) o *autonomía* (Hendriks, Hofstee y De Raad, 1999) (citado en Choragwicka, 2010).

4.1.2. Dos instrumentos ampliamente empleados: BFQ y NEO- PI

Actualmente, McCrae y Costa, por un lado, y el equipo de Caprara, por otro, se encuentran entre los máximos representantes del modelo de los Cinco Factores, debido a sendos instrumentos que han desarrollado para medir los factores de personalidad y que se han difundido y usado ampliamente en todo el mundo. Estos cuestionarios son el

BFQ (Caprara, Barabarinelli, Borgogni y Perugini, 1993) y el NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992a).

a) **BFQ**

El *Cuestionario “Big Five”* (BFQ; G.V. Caprara, C. Barabarinelli y L. Borgogni, 1993), evalúa cinco factores denominados *Energía, Afabilidad, Tesón, Estabilidad Emocional y Apertura Mental*; en cada uno de los cuales se han identificado dos subdimensiones que hacen referencia a distintos aspectos de la propia dimensión (véase tabla 25).

Tabla 25

Relación de los cinco factores de personalidad pertenecientes al BFQ

Dimensiones	Subdimensiones	
<i>Extraversión</i>	Dinamismo	Dominancia
<i>Amabilidad</i>	Cooperación	Cordialidad
<i>Responsabilidad</i>	Escrupulosidad	Perseverancia
<i>Neuroticismo</i>	Control de emociones	Control de impulsos
<i>Apertura</i>	Apertura a la cultura	Apertura a la experiencia

Fuente: Elaboración propia a partir de Caprara et al., (1993)

Analicemos uno a uno cada una de los cinco factores con las subdimensiones correspondientes.

1) Extraversión

El factor está relacionado con la interacción entre personas, tanto en cantidad como en intensidad. Valora el nivel de actividad, la necesidad de estímulos y la

capacidad de disfrute. Tal y como muestra la tabla 25, incluye las subdimensiones de dinamismo, que valora los comportamientos dinámicos, la facilidad de palabra y el entusiasmo, y por la dominancia que se centra en la capacidad de imponerse, de sobresalir e influir en los demás.

2) Amabilidad

Mide las interacciones personales en su aspecto cualitativo, describiendo a personas cooperativas, amigables, cordiales, altruistas, generosas y empáticas (Saiz, 2009). Incluye las subdimensiones de cooperación y cordialidad. La primera está asociada a la capacidad para comprender los problemas y necesidades de los demás y cooperar con ellos; en el segundo caso, mide la afabilidad, confianza y apertura a los demás.

3) Responsabilidad

Valora el grado de organización, persistencia, control y motivación en la conducta dirigida a objetivos. Las personas que puntúan alto en esta dimensión son reflexivas, escrupulosas, ordenadas, minuciosas, diligentes y tenaces. Siguiendo la tabla 25, incluye: la escrupulosidad, que valora la fiabilidad, meticulosidad y el gusto por el orden; y la perseverancia, centrada en la persistencia y tenacidad para las tareas.

4) Neuroticismo

Este rasgo representa la forma en que cada persona experimenta el dolor emocional, y los estilos cognitivos y comportamentales que lo acompañan (Saiz, 2009). Según Eysenck (1985), los sujetos que puntúan alto en neuroticismo o estabilidad emocional se caracterizan por presentar inestabilidad emocional, ansiedad y niveles altos de preocupación. Así mismo, presentan una percepción sesgada hacia las situaciones negativas que hacen que continúen sintiendo emociones negativas. Se caracteriza por la falta de homogeneidad en la conducta, baja tolerancia al estrés y escasa sociabilidad. Incluye como subdimensiones: el control de emociones y el control de impulsos. En el primer caso se valora el control de estados de tensión asociados a experiencias emotivas; en el caso del control de impulsos se valora la capacidad de

controlar el propio comportamiento en situaciones de conflicto, incomodidad o peligro (Saiz, 2009).

5) Apertura a la experiencia

Posiblemente el rasgo de apertura es el que mayor controversia ha causado a la hora de su descripción. Algunos autores han empleado el término *cultura* para referirse a él (Tupes y Cristal, 1961; Norman, 1963); otros han empleado el término *inteligencia* (Borgatta, 1964), sugiriendo que el rasgo tiene mayor relación con las influencias culturales o bien con la capacidad intelectual. En este sentido, Costa y McCrae (1985) y McCrae y Costa (1987) mantienen que se trata de un rasgo independiente de las capacidades cognitivas, dada la escasa correlación que han encontrado entre ambas consideraciones. Siguiendo la tabla 25, se aprecia que el factor incluye como subdimensiones la apertura a la cultura (que toma en consideración el interés por mantenerse informado, por la lectura y por la adquisición de conocimientos), y la apertura a la experiencia (que valora la disposición favorable a las novedades, capacidad de considerar perspectivas distintas, estar abierto a valores, modos de vida y culturas distintas) (Saiz, 2009).

b) NEO-PI

Originariamente, en la década de los setenta, el instrumento sólo contemplaba tres de las cinco dimensiones que forman el modelo *Big Five*, y recibió el nombre de NEO-I (Costa y McCrae, 1976), término formado por las iniciales de los tres rasgos que medía el inventario (Neuroticism, Extraversión, Openness- Inventory). Años más tarde, Costa y McCrae (1985) modificaron el cuestionario incluyendo las dimensiones de amabilidad y responsabilidad, así como seis facetas o subdimensiones pertenecientes sólo a los tres primeros rasgos (NEO). Esta modificación estructural llevó consigo un cambio nominal pasando a denominarse NEO-PI (*NEO Personality Inventory*). Posteriormente, a la vez que el modelo iba adquiriendo mayor consenso, Costa y McCrae (1992b) realizan una nueva revisión que incluiría las seis facetas de los cinco factores, posibilitando obtener un perfil descriptivo mucho más detallado de los cinco factores (Aluja, Blanch, Solé, Dolcet y Gallart, 2008). Este inventario se conoce con el nombre de NEO-PI-R (*The Revised NEO Personality Inventory*).

El *Inventario de Personalidad NEO revisado* (NEO-PI-R; Costa y McCrae, 1992a), evalúa los cinco rasgos de personalidad, así como los caracteres más importantes que definen cada uno de estos rasgos. Este cuestionario está compuesto por 240 ítems que se responden de acuerdo con una escala Likert de 5 puntos que va desde *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo* (Ortet, Ibáñez, Ruipérez, Villa, Moya, y Escrivá, (2007).

El cuestionario engloba 5 escalas fundamentales, *Neuroticismo*, *Extraversión*, *Apertura*, *Amabilidad* y *Responsabilidad*, y 30 subescalas (véanse tablas 26, 27, 28, 29 y 30) que recogen seis facetas por cada dimensión (Edo, Moya, Lores, Luelmo, Ibáñez y Ortet, 2003). La puntuación para cada dimensión se obtiene mediante la suma de las 6 facetas que la integran, mientras que la puntuación en cada faceta se obtiene agregando las puntuaciones de sus 8 ítems (Ortet et al. 2007).

Dado su carácter universal por su aplicabilidad en distintas culturas, el NEO revisado (NEO-PI-R) es probablemente el instrumento más utilizado y que encuentra mayor consenso entre la comunidad científica (Aluja et al., 2008). Este instrumento ha sido adaptado a diferentes lenguas y culturas, mostrando evidencia acerca de la universalidad de la estructura de los cinco factores (McCrae y Costa, 1997). Basándose en amplios estudios transculturales utilizando traducciones de este instrumento, McCrae, Costa y sus colegas (por ejemplo, McCrae y Allik, 2002, McCrae y Terracciano, 2005 y McCrae Zonderman, Costa, Bond, y Paunonen, 1996) (citado en Vassend y Skrandal, 2011) sostienen que la misión es muy uniforme en la mayor parte de culturas y que, probablemente, refleja una estructura universal de las diferencias individuales en la personalidad.

Tabla 26

Facetas del rasgo de neuroticismo pertenecientes al NEO-PI-R

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
<i>Neuroticismo</i>	Ansiedad
	Hostilidad
	Depresión
	Ansiedad social
	Impulsividad
	Vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Costa y McCrae (1992).

Tabla 27

Facetas del rasgo de extraversión pertenecientes al NEO-PI-R

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
<i>Extraversión</i>	Cordialidad
	Gregarismo
	Asertividad
	Actividad
	Búsqueda de emociones
	Emociones positivas

Fuente: Elaboración propia a partir de Costa y McCrae (1992).

Tabla 28

Facetas del rasgo de apertura pertenecientes al NEO-PI-R

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
<i>Apertura</i>	Fantasia
	Estética
	Sentimientos
	Acciones
	Ideas
	Valores

Fuente: Elaboración propia a partir de Costa y McCrae (1992).

Tabla 29

Facetas del rasgo de amabilidad pertenecientes al NEO-PI-R

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
<i>Amabilidad</i>	Confianza
	Franqueza
	Altruismo
	Actitud conciliadora
	Modestia
	Sensibilidad a los demás

Fuente: Elaboración propia a partir de Costa y McCrae (1992).

Tabla 30

Facetas del rasgo de responsabilidad pertenecientes al NEO-PI-R

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
Responsabilidad	Competencia
	Orden
	Sentido del deber
	Necesidad de logro
	Autodisciplina
	Deliberación

Fuente: Elaboración propia a partir de Costa y McCrae (1992).

Hay que destacar que existe una versión abreviada del NEO-PI-R denominada NEO-FFI (NEO Five-Factor Inventory) (Costa y McCrae, 1994b) y que será la empleada por esta investigación para la medición de las distintas dimensiones de la personalidad. Se trata de una versión abreviada de 60 ítems (12 por dimensión) resultante de un análisis factorial (Aluja, García, Rossier y García, 2005) y validada en varios países: Canadá (Holden y Fekken, 1994), Francia (Rolland, Parker y Stumpf, 1998), Alemania (Schmitz, Hartkamp, Baldini, Rollnik y Tress, 2001), Inglaterra (Egan, Deary y Austin, 2000) y Chequia, Polonia y Eslovaquia (Hrebickova, Urbanek, Cermak, Szarota, Fickova y Orlicka, 2002), España y Suiza (Aluja et al., 2005). Por otra parte, el instrumento ha sido empleado en adolescentes (Gullone y Moore, 2000; McCrae, Costa, Ostendorf, Angleitner, Hrebickova, Avia, Sanz, Sánchez-Bernardos, Kusdil, Woodfield, Sanders y Smith, 2000), si bien estudios recientes sugieren que el cuestionario debe ser revisado sobre todo en las escalas de amabilidad y apertura (Spence, Owens y Goodyer, 2012). Al igual que el NEO-PI-R los ítems se responden de acuerdo a una escala Likert de 5 puntos que va desde *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*. Posteriormente, McCrae y Costa (2004) han llevado a cabo una revisión del NEO-FFI dando lugar a una nueva versión reducida del cuestionario conocido como NEO-FFI-R.

4.1.3. Personalidad y valores

Desde que Allport (1937) recomendase excluir el aspecto o rasgo valorativo del estudio de la personalidad, los constructos de personalidad y valores rara vez han sido abordados conjuntamente. No obstante, el desarrollo del estudio de la personalidad en las últimas décadas, como se ha venido argumentando, así como las distintas taxonomías de valores descritas en capítulos anteriores, han puesto de manifiesto la necesidad evidente de analizar las influencias existentes entre ambos y, a su vez, de qué manera estos pueden influir en el comportamiento humano (Parks y Guay, 2009).

Para el desarrollo de este apartado revisaremos, especialmente, los estudios centrados en las dos taxonomías más extendidas en personalidad y valores, esto es: el modelo de los Cinco Factores (Caprara et al., 1993; Costa y McCrae, 1992b) y el de los Valores Humanos Básicos de Schwartz (Schwartz, 1992, 1994, 2012; Schwartz y Bilsky, 1987, 1990).

Parks y Guay (2009) llevan a cabo un estudio sobre ambos modelos analizando las diferencias y semejanzas entre ellos para elaborar un modelo en el que personalidad y valores actúan como predictores de la motivación conductual. Siguiendo el esquema de estos autores, en lo que respecta a la personalidad, hay estudios que destacan la presencia de disposiciones duraderas procedentes de la interacción con el medio (Goldberg, 1993; Olver y Moradian, 2003), aunque parece haber un elevado consenso al considerar que en la personalidad entran en juego factores genéticos que condicionan los distintos rasgos (Caspi, Roberts, y Shiner, 2005). Por otra parte, el modelo estructural de los cinco factores aporta una generalización transcultural a los rasgos de personalidad (McCrae y Costa, 1997). Sobre la teoría de valores, se han seguido básicamente dos modelos de trabajo (Ravlin y Meglino, 1987): uno que considera los valores como preferencias y otro en que estos indican principios de acción. En la primera línea de investigación los valores están relacionados con las actitudes; en el segundo caso, con la motivación que antecede a la acción. Otro aspecto a destacar antes de ver las interacciones entre personalidad y valores es el hecho de que el desarrollo de los valores se adquiere a través de las interacciones sociales con modelos tales como padres y profesorado (Meglino y Ravlin, 1998; Rokeach, 1972). Parks y Guay (2009) explican esta circunstancia poniendo como ejemplo a una persona que se comporta de un modo extrovertido (personalidad) porque el ser extrovertido forma parte de su propia

naturaleza; en cambio, cuando la persona actúa con honestidad (valores) es debido a que ha aprendido que la honestidad es importante en su vida.

Existen varias diferencias entre personalidad y valores. Los valores incluyen un componente evaluativo del que carece la personalidad. Los valores están referidos a lo que creemos que deberíamos hacer, mientras que la personalidad se circunscribe a lo que tendemos a hacer por naturaleza. Por otra parte, los rasgos de personalidad no entran en conflicto unos con otros, no así los valores. Por último, las estructuras de valores parecen ser algo más dinámicas (maleables) que los rasgos de personalidad. Es decir, en una persona puede cambiar algo su estructura de valores al exponerse a un nuevo ambiente (Rokeach, 1973), mientras que los rasgos de personalidad son relativamente estables durante la vida útil (Judge, Higgins, Thoresen, y Barrick, 1999; McCrae et al., 2000; Conley, 1985).

A pesar de estas distinciones, en la práctica puede ser complicado distinguir entre ambos constructos. En un estudio muy tenido en cuenta en esta materia realizado por Roccas, Sagiv, Schwartz, y Knafo (2002), los autores argumentan dos motivos por los que la dificultad es elevada cuando se pretende distinguir entre personalidad y valores. Por un lado, el mismo término puede emplearse para aludir tanto a un valor como a un rasgo de personalidad. Por ejemplo, en el NEO-PI se utiliza el término competencia para referirse a una de las facetas de la dimensión de responsabilidad para describir la tendencia a ser competente; este mismo término se utiliza para referirnos a la creencia de que es importante demostrar competencia (valores). Sin embargo, no necesariamente aquella persona que sea competente por naturaleza debe considerar que el ser competente sea importante ni que quien considere que demostrar competencia es importante realmente posea este rasgo. Otro motivo expuesto por Roccas et al. (2002), que explica la dificultad de diferenciar entre un valor o un rasgo, es el hecho de que con frecuencia pensamos en personalidad en términos de conducta. Como consecuencia, el comportamiento tiende a atribuirse automáticamente a la personalidad a pesar de que los valores pueden llegar a moderar las expresiones conductuales de los rasgos de personalidad (Parks y Guay, 2009).

Hasta ahora se han expuesto la personalidad y los valores como constructos diferentes, lo cual no sugiere que no existan relaciones entre ambos. Los elementos característicos de la personalidad y de los valores provienen de tradiciones intelectuales

distintas: los rasgos de personalidad de la psicología de la personalidad y los valores de la psicología social (Zubieta, 2008). Pese a ello, según Caprara y Zimbardo (2004), ambos participan de manera sustancial en el análisis de la conducta como elementos de un mismo autosistema (véase tabla 31).

Anteriormente, se ha planteado que las experiencias sociales tienen un impacto significativo en el desarrollo del sistema de valores. Junto a este argumento, Olver y Mooradian (2003) defienden que toman fuerza en la persona aquellos valores que son consistentes con la personalidad. Así, una persona que puntúe alto en amabilidad puede considerar que el valor de benevolencia es más importante en su vida que el valor de logro, a pesar de lo que haya aprendido de sus agentes educadores.

Tabla 31

Comparativa entre rasgos de personalidad y valores

Rasgos de personalidad	Valores
Refuerzan disposiciones	Refuerzan metas
Describen cómo es la gente	Refieren a lo que las personas consideran importante
Varían en frecuencia e intensidad de ocurrencia	Varían en su prioridad como estándares para juzgar el comportamiento, hechos y sujetos.

Aunque de forma distintiva, operan en concierto como componentes del mismo

autosistema y se influyen mutuamente.

Fuente: Zubieta (2008) a partir de Caprara y Zimbardo (2004).

4.1.4. Revisión empírica de la relación entre personalidad y valores

Un meta-análisis realizado por Parks (2007) esclarece las interacciones entre personalidad y valores. El estudio concluye que a la vez que ambos constructos son diferentes, se dan una serie de correlaciones consistentes entre los distintos elementos que los sustentan. En la revisión de los 11 estudios llevada a cabo por Parks (2007),

destacan la amabilidad y apertura a la experiencia como los rasgos que mayor correlación han mostrado con los valores de la escala de Schwartz.

De hecho, se encontró que la amabilidad correlacionaba de manera significativa con el valor de benevolencia, además de hacerlo con los valores de universalismo y tradición (y en menor medida con el valor seguridad). Es de destacar la correlación negativa hallada entre el rasgo de amabilidad/agradabilidad y el de poder. En el caso de apertura a la experiencia, el estudio arrojó correlaciones importantes con el universalismo y el valor de autodirección, y en menor medida con el valor de estimulación. En cambio, el rasgo de apertura correlacionó negativamente con los valores de conformidad y tradición. Para Parks (2007), estas relaciones tienen sentido dada la estructura interna que describe cada elemento analizado. Así, el rasgo de amabilidad implica lealtad, fomento de la amistad, búsqueda de relaciones cooperativas, y en la benevolencia subyace la creencia de que las personas deben ser sinceras, amables y serviciales. Igualmente, el rasgo de apertura a la experiencia describe el grado en que las personas tienden a ser creativas, curiosas y abiertas a nuevas ideas, y estas características se asocian positivamente con los valores de universalismo (creencia de que los individuos deben ser libres y buscar la sabiduría) como de autodirección (creencia de que los individuos deben ser independientes y autodirigidos).

Tabla 32

Relaciones entre personalidad (Big Five) y valores (teoría de valores de Schwartz)

	Responsabilidad	Estabilidad emocional	Extraversión	Amabilidad	Apertura a la experiencia
Poder			.19	-.34	
Logro	.26		.23		
Hedonismo					
Estimulación		.11	.26		.29
Autodirección					.49
Universalismo				.23	.46
Benevolencia				.48	
Conformidad	.29	.05			-.35
Tradicición				.35	-.27
Seguridad	.22	-.02		.07	

Fuente: Parks y Guay (2009, p. 678).

Los rasgos de responsabilidad y extraversión demostraron un menor grado de correlación con los valores de Schwartz. La responsabilidad correlacionó con el valor de conformidad (que implica obediencia y autodisciplina) y el valor de logro (que se asocia al éxito personal mediante la demostración de competencia según criterios sociales). Por su parte, la extroversión correlacionó con el valor de estimulación (asociado al entusiasmo, lo novedoso y el reto en la vida). Por último, no se encontró ninguna correlación de importancia entre el rasgo de neuroticismo y los valores (véase tabla 32).

En la misma línea, un estudio llevado a cabo en Israel entre estudiantes universitarios con una media de edad de 22 años (Roccas et al., 2002) analizó las relaciones de los valores de la escala de Schwartz (1992) y los rasgos de personalidad pertenecientes al modelo *Big Five* a través del NEO-PI (Costa y McCrae, 1992b). Los resultados de correlación obtenidos en relación con cada uno de los factores de personalidad se revisan a continuación.

- **Extraversión**

El estudio confirmó las hipótesis planteadas inicialmente sobre el factor de extroversión. De esta forma, se encontraron correlaciones positivas con los valores de logro y estimulación y, en menor medida, con hedonismo. Así mismo, se halló una correlación negativa con el valor de tradición (véase figura 21).

Para el equipo de investigadores que llevaron a cabo el estudio, estos resultados reafirman la idea de que el comportamiento que caracteriza la extraversión y que incluye la cordialidad, el gregarismo, la asertividad, la actividad, la búsqueda de emociones, la alegría, etc., concuerda con la descripción de los valores con los que la extraversión correlacionó.

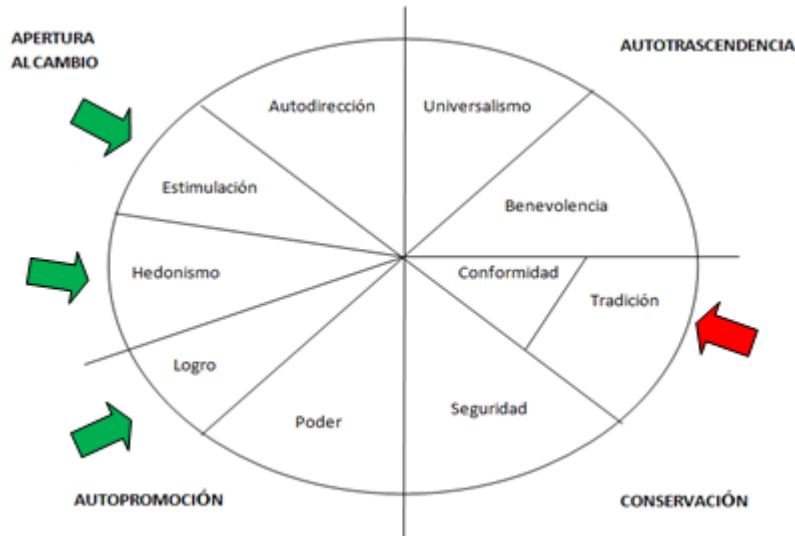


Figura 21. Correlaciones del rasgo extraversión con los valores de Schwartz (el color verde de las flechas corresponde a una correlación de signo positivo, y el color rojo, de signo negativo).

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Schwartz (1992) y los resultados obtenidos por Roccas et al. (2002).

Si nos centramos en el análisis correlacional de las facetas de extraversión, se obtuvieron correlaciones significativas entre las facetas de asertividad y actividad con el valor de logro. A su vez, la búsqueda de emociones correlacionó fuertemente con los valores de estimulación y hedonismo. En el caso de la cordialidad sólo se encontró correlación con el valor de benevolencia.

- **Apertura a la experiencia**

Tanto el valor de universalismo como el de autodirección y estimulación correlacionaron positivamente con el rasgo de extraversión. Por el contrario, se hallaron correlaciones de sentido negativo con los valores de poder, conformidad y tradición.

Por tanto, este rasgo presenta mayor compatibilidad con los valores relacionados con la autonomía intelectual y emocional, la creatividad, la búsqueda de la novedad y la exploración. Por el contrario, es incompatible con los valores que enfatizan la aceptación de las normas establecidas, la estabilidad.

En el análisis específico de las subdimensiones de apertura a la experiencia resultó que la faceta de acciones correlacionó intensamente con el valor estimulación; la estética correlacionó significativamente con el universalismo; por último, la fantasía y la faceta de ideas correlacionaron moderadamente con autodirección (véase figura 22).

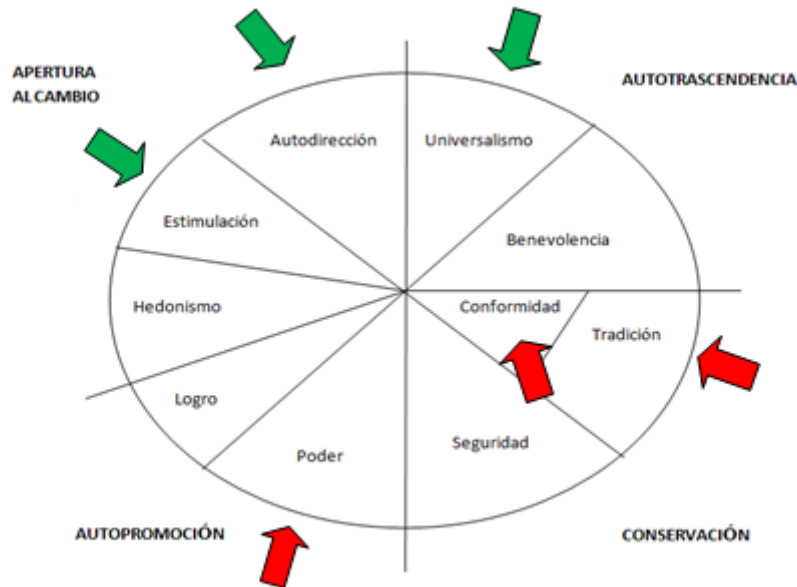


Figura 22. Correlaciones del rasgo apertura a la experiencia con los valores de Schwartz (el color verde de las flechas corresponde a una correlación de signo positivo, y el color rojo, de signo negativo).

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Schwartz (1992) y los resultados obtenidos por Roccas et al. (2002).

Los autores destacan que, inesperadamente, la apertura a la experiencia correlacionó negativamente con el valor de poder debido a que este se caracteriza por el afán de control sobre las personas y recursos. En esta situación, la persona que puntúa alto en poder puede llegar a rechazar las ideas y experiencias desconocidas que podrían poner en situación de peligro su capacidad de controlar.

- **Amabilidad**

Como puede apreciarse en la figura 23, Roccas et al. (2002) encontraron correlaciones positivas y significativas de la amabilidad con los valores de benevolencia

y tradición y, en menor medida, con el valor de conformidad. Por otra parte, el análisis puso de manifiesto correlaciones negativas con los valores de autopromoción, esto es, poder y logro. Los autores del estudio argumentan que estos resultados sugieren dos tipos de motivaciones que activan la agradabilidad en las personas. Por un lado, las personas podrían exteriorizar un comportamiento amable debido a que se preocupan del bienestar de las personas con las que están con mayor frecuencia en contacto (benevolencia). Por otra parte, la amabilidad también puede estar motivada por el respeto, aceptación de ideas y costumbres que proporciona la cultura tradicional (tradición) y las restricciones de aquellas acciones que pudieran molestar a otros o incumplir normas sociales (véase figura 23).

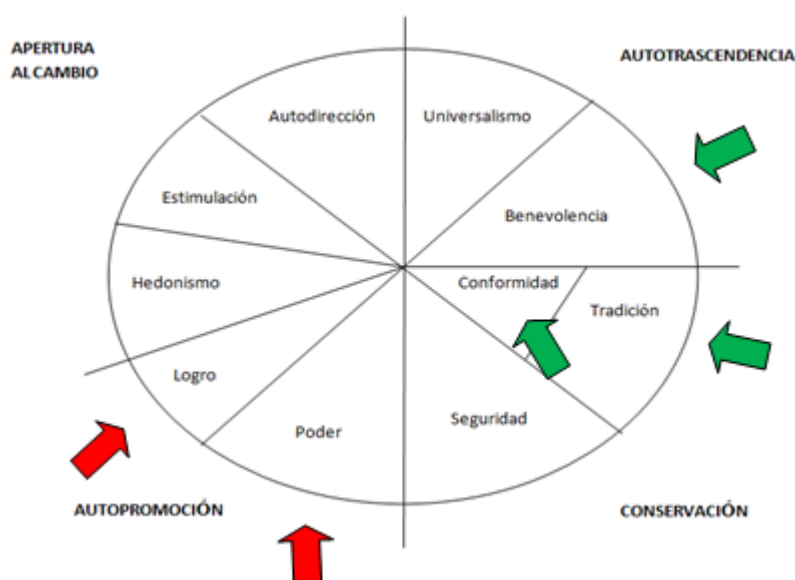


Figura 23. Correlaciones del rasgo amabilidad con los valores de Schwartz (el color verde de las flechas corresponde a una correlación de signo positivo, y el color rojo, de signo negativo).

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Schwartz (1992) y los resultados obtenidos por Roccas et al. (2002).

Como se ha comentado, los valores de poder y logro correlacionaron negativamente con la amabilidad (en mayor medida con poder). Los autores argumentan que estos comportamientos son coherentes si se tiene en cuenta la descripción de las personas que puntúan bajo en amabilidad (desconfiadas, despiadadas y poco cooperativas) y la descripción de los valores de autopromoción (que implica el interés propio incluso a expensas de otros).

Habría que destacar igualmente que también se hallaron correlaciones negativas menos significativas con los valores de hedonismo, estimulación y autodirección que respondería a puntuaciones bajas en amabilidad. Esto sugiere, según Roccas y compañeros, que la amabilidad responde a un mayor rango de motivaciones. Para Schwartz (1992), estos valores de apertura al cambio corresponden al interés personal por encima de metas sociales mostrando una relativa indiferencia de los efectos causados por las acciones de unos sobre otros. Para los autores, esta indiferencia sería otro motivo de debilitamiento de la amabilidad.

En el análisis específico de las facetas correspondientes al rasgo de amabilidad, el estudio verificó, respondiendo a las hipótesis de los autores, que la confianza, la franqueza, el altruismo y la sensibilidad hacia los demás correlacionaron positivamente con el valor de benevolencia; también hallaron correlaciones positivas de las facetas de cumplimiento y modestia con el valor de tradición y con benevolencia. Por el contrario, la actitud conciliadora y la modestia correlacionaron negativamente con el valor de conformidad.

- **Responsabilidad**

En el caso de la responsabilidad, se encontraron correlaciones positivas con los valores de logro, conformidad y seguridad; y de sentido negativo con estimulación. Los valores de seguridad y conformidad clasificados por Schwartz (1992) en la misma dimensión de conservación de su estructura circular, comparten el objetivo de estabilidad en las relaciones sociales y en el orden social. Con ello, los autores del estudio explican que la correlación positiva con seguridad hace hincapié en la importancia de este objetivo como motivador de responsabilidad. Igualmente, la correlación negativa con estimulación explicaría la incompatibilidad de este valor con los de seguridad y conformidad y, consecuentemente, el evitar lo novedoso y la incertidumbre de afrontar retos sería un factor motivador de la responsabilidad (véase figura 24).

En el análisis correlacional efectuado por facetas, la competencia, la necesidad de logro y la autodisciplina correlacionaron positivamente con el valor de logro. En sentido negativo, las facetas de orden, sentido del deber y deliberación correlacionaron con el valor conformidad. Por último, los resultados apuntaron correlaciones

significativamente positivas del valor de seguridad con las facetas de orden y deliberación.

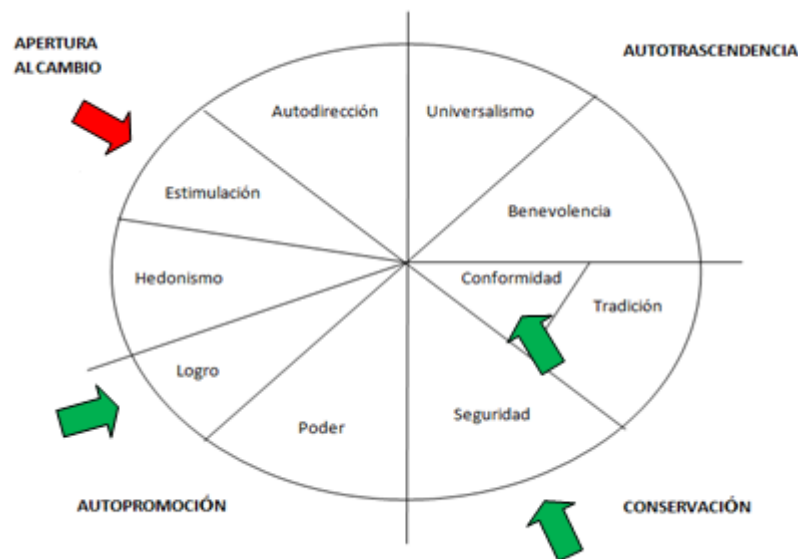


Figura 24. Correlaciones del rasgo responsabilidad con los valores de Schwartz (el color verde de las flechas corresponde a una correlación de signo positivo, y el color rojo, de signo negativo).

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Schwartz (1992) y los resultados obtenidos por Roccas et al. (2002).

- **Neuroticismo**

En lo referente al neuroticismo, los resultados no apuntaron correlaciones significativas con ninguno de los valores. Sin embargo, de los datos obtenidos los autores concluyen la existencia de dos estructuras que subyacen en el citado factor de personalidad: en primer lugar, la estructura formada por hostilidad e impulsividad llamada extrapunitiva, consistente en dirigir hacia fuera las emociones negativas; y, en segundo lugar, la estructura que incluiría la ansiedad, depresión, ansiedad social y vulnerabilidad, denominada intrapunitiva por enfocarse hacia el interior las emociones negativas. Cada una de estas estructuras correlaciona, aunque solo tendencialmente, con los valores, pero de dispar manera. En el primer caso, la estructura extrapunitiva tiende a correlacionar positivamente con hedonismo y estimulación; y negativamente con los valores de benevolencia, tradición y conformidad. En el caso de

la estructura intrapunitiva, se encontró cierta tendencia a correlacionar positivamente con tradición y negativamente con logro y estimulación.

A modo de resumen, incluimos la tabla de resultados donde pueden apreciarse todas las correlaciones de cada rasgo y de cada una de las facetas o subdimensiones correspondientes con los valores de Schwartz (véase tabla 33).

Tabla 33

Correlaciones de los cinco factores de personalidad y los diez valores de Schwartz

Factors	Values										
	BE	UN	SD	ST	HE	AC	PO	SE	CO	TR	CS
Extraversion	.01	-.07	.10	.26	.18	.31	.13	-.11	-.13	-.29	-.18
E1. Warmth	.20	-.09	-.02	.03	.09	.17	-.05	-.10	-.05	-.03	-.04
E2. Gregariousness	.04	-.04	-.09	.15	.06	.09	.13	-.01	-.05	-.16	-.22
E3. Assertiveness	-.11	-.10	.14	.15	.08	.38	.28	-.07	-.16	-.29	-.06
E4. Activity	.06	-.09	.12	.07	.02	.23	.07	.03	-.09	-.20	-.04
E5. Excitement Seeking	-.10	.03	.05	.39	.27	.16	.12	-.15	-.07	-.24	-.15
E6. Positive Emotions	-.04	.01	.14	.21	.19	-.02	-.02	-.15	-.08	-.22	-.18
Openness	-.06	.47	.48	.33	.07	-.06	-.38	-.29	-.34	-.29	-.26
O1. Fantasy	-.10	.25	.33	.23	.06	-.09	-.25	-.18	-.19	-.09	-.22
O2. Aesthetics	.01	.43	.25	.13	-.09	-.17	-.41	-.19	-.19	-.07	-.22
O3. Feelings	-.04	.11	.19	.14	.22	.09	-.18	-.15	-.19	-.24	-.12
O4. Actions	-.08	.33	.32	.39	.01	.07	-.17	-.15	-.21	-.27	-.23
O5. Ideas	.03	.30	.32	.18	-.04	-.14	-.20	-.20	-.25	-.10	-.15
O6. Values	-.08	.30	.39	.24	.20	.13	-.14	-.19	-.26	-.42	.01
Agreeableness	.45	.15	-.25	-.26	-.34	-.41	-.45	.06	.20	.36	-.04
A1. Trust	.22	.12	.00	-.07	-.17	-.10	-.21	-.05	.06	.06	-.08
A2. Straightforwardness	.29	.07	-.17	-.23	-.24	-.30	-.33	.09	.08	.30	-.06
A3. Altruism	.33	.04	-.18	-.14	-.12	-.16	-.26	.13	.09	.13	-.05
A4. Compliance	.36	.14	-.24	-.25	-.27	-.35	-.25	-.02	.23	.36	-.03
A5. Modesty	.30	.09	-.23	-.14	-.28	-.45	-.35	.09	.19	.35	.00
A6. Tender-Mindedness	.16	.09	-.10	-.13	-.14	-.09	-.24	.01	.08	.09	.01

Nota: Be = benevolence, UN = universalism, SD = self-direction, ST = stimulation, HE = hedonism, AC = achievement, PO = power, SE = security, CO = conformity, TR = tradition, y CS = conscientiousness. Las correlaciones hipotéticas se destacan en negrita. $r > .11$, $p < .05$; $r > .15$, $p < .01$.

Fuente: elaboración propia a partir de Roccas et al. (2002, p. 795).

Tabla 33 (continuación)

Factors	Values										
	BE	UN	SD	ST	HE	AC	PO	SE	CO	TR	CS
Conscientiousness	.04	-.17	-.01	-.24	-.05	.22	.05	.22	.16	-.10	.40
C1. Competence	-.01	-.11	.05	-.17	-.03	.12	.05	.15	.02	-.08	.22
C2. Order	.09	-.20	-.12	-.27	-.04	.11	.04	.29	.21	-.07	.33
C3. Dutifulness	.22	.01	-.04	-.23	-.08	.04	-.21	.16	.16	.00	.25
C4. Achievement Striving	-.16	-.15	.23	.09	.10	.39	.15	-.03	-.06	-.34	.19
C5. Self-Discipline	-.03	-.11	-.01	-.12	-.06	.24	.11	.12	.09	-.08	.31
C6. Deliberation	.05	-.12	-.11	-.27	-.09	.02	.05	.18	.18	.10	.31
Neuroticism	-.02	-.02	-.10	-.07	-.01	-.21	-.08	.02	.02	.12	-.04
N1. Anxiety	-.19	-.10	-.12	-.17	.01	-.12	.03	.08	.06	.08	.08
N2. Angry Hostility	-.15	.04	-.01	.18	.11	-.06	-.03	-.03	-.13	-.11	-.19
N3. Depression	.08	.02	.02	-.07	-.11	-.23	-.12	-.05	.03	.13	-.01
N4. Self-Consciousness	.17	.03	-.18	-.19	-.14	-.30	-.17	.00	.05	.28	.04
N5. Impulsiveness	-.12	.01	.10	.09	.15	.03	-.02	.01	-.08	-.10	-.11
N6. Vulnerability	.02	-.05	-.25	-.11	-.06	-.20	-.06	.05	.11	.22	-.03

Nota: Be = benevolence, UN = universalism, SD = self-direction, ST = stimulation, HE = hedonism, AC = achievement, PO = power, SE = security, CO = conformity, TR = tradition, y CS = conscientiousness. Las correlaciones hipotéticas se destacan en negrita. $r > .11$, $p < .05$; $r > .15$, $p < .01$.

Fuente: elaboración propia a partir de Roccas et al. (2002, p. 795).

Un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Leipzig (Von Collani y Grumm, 2009) incluyeron los cinco factores y los valores de Schwartz junto a otras variables como actitudes sociales y creencias ideológicas con el objetivo de configurar una dimensión estructural común. Los resultados obtenidos que conciernen a nuestra investigación destacan las relaciones encontradas entre personalidad y valores. El rasgo extraversión correlacionó positivamente con la dimensión de valores de apertura al cambio y negativamente con las dimensiones de valores de conservación y autotranscendencia. El rasgo de apertura a la experiencia correlacionó negativamente con la dimensión de valores de conservación y positivamente con la dimensión de apertura al cambio. Por su parte, la amabilidad correlacionó positivamente con la dimensión de valores de conservación y autotranscendencia, y negativamente con la dimensión de autopromoción. En el caso del rasgo de extraversión se encontró correlación positiva con la dimensión de valores de apertura al cambio y negativa con las dimensiones de valores de conservación y autotranscendencia. En cuanto al neuroticismo, no se alcanzó correlación significativa en ninguna de las muestras del estudio.

Un estudio realizado con población china (Luk y Bond, 1993) empleando el citado NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1997) y la escala de valores de Schwartz (1992) arrojó también resultados correlacionales entre los componentes de ambos constructos (citado en Zubieta, 2008). En concreto se encontraron correlaciones positivas de los rasgos de apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad con los valores personales. La apertura a la experiencia mostró correlaciones con las dimensiones de valores de autotrascendencia y apertura al cambio. El rasgo de amabilidad evidenció relación con las dimensiones de valores de autotrascendencia y conservación. Por último, el rasgo de responsabilidad se asoció a los valores de conservación.

Un trabajo citado por Zubieta (2008) originario de Olver y Mooradian (2003) alude a un estudio en el que se encontraron asociaciones del rasgo de apertura a la experiencia y los valores de apertura al cambio y autotrascendencia. Junto a estos resultados también se obtuvieron correlaciones del factor de responsabilidad con las dimensiones de valores de conservación y autopromoción. Sin embargo, no se apreciaron relaciones consistentes entre los valores y los factores de extraversión y neuroticismo.

Sobre estos dos trabajos, Zubieta (2008) concluye que la relación encontrada en la muestra china entre el factor de responsabilidad y la conformidad atribuida al tipo de cultura colectiva de esta sociedad ratifica los resultados obtenidos por Olver y Mooradian (2003) sobre esta misma asociación, hecho que sugiere que se trata más bien de una relación universal que de una construcción cultural.

Aluja y García (2004) crearon una estructura de tres escalas de valores a partir de 25 de los 30 valores analizados, correspondientes al Social Values Inventory (SVI) y obtenidos por análisis factorial. Estos valores fueron denominados poder social (que incluía los valores de poder, prestigio y fama, competitividad, dinero, estética, liderazgo y ambición), orden (que incluía los valores de orden, la responsabilidad, limpieza, perseverancia, perfeccionismo, seguridad, defensa y cultura) y benevolencia (constituido por los valores de honestidad, solidaridad, justicia, humildad, fidelidad, justicia, amistad, altruismo y libertad) (Aluja y del Barrio, 2007). Estos componentes, según los autores, mantienen semejanzas en contenido con los tipos de valores establecidos por Schwartz (1992). Entre otras variables, el estudio midió las relaciones

entre valores y personalidad. Para el análisis de los valores emplearon el citado SVI y para los cinco factores se utilizó el inventario de Goldberg (1992).

Los resultados obtenidos del estudio dirigido por Aluja y García (2004) con una muestra de universitarios españoles siguen la línea de los ya comentados. La responsabilidad correlacionó de manera significativa con la estructura de valores de orden. Por el contrario, *antipatía* (polo opuesto al término que venimos usando como *amabilidad*) correlacionó negativamente con los valores de orden y positivamente con poder social y benevolencia (en consonancia a las correlaciones de amabilidad que se han descrito anteriormente). Los rasgos de *intellect and surgency* (equiparables a los rasgos de apertura a la experiencia y extraversión) correlacionaron positivamente con los valores de poder social y orden. En relación con el neuroticismo y en la línea de otros autores (Bilsky & Schwartz, 1994; Dollinger, Leong y Ulicni, 1996), no se encontraron correlaciones con ningún valor.

El desarrollo en el análisis de personalidad y valores ha motivado que las conclusiones alcanzadas por diversos estudios tuvieran su aplicación en distintas esferas de la sociedad. Tal es el caso del trabajo realizado por Caprara, Schwartz, Capanna, Vecchione y Barbaranelli (2006) que analiza los rasgos de personalidad pertenecientes a los cinco factores (McCrae y John, 1992) junto con los valores de la escala de Schwartz (1992) para predecir una determinada conducta correspondiente a una opción política. Simplificando las conclusiones del estudio, se encontraron dos coaliciones diferentes en rasgos y valores en los votantes de las elecciones nacionales de Italia en 2001. Por un lado, los votantes afines a la opción liberal alcanzaron niveles más altos en universalismo, benevolencia y autodirección, y más bajos en seguridad, poder, logro, conformidad y tradición con respecto a los votantes de la opción conservadora. Por otra parte, en lo que a los rasgos de personalidad se refiere, los votantes afines a la opción conservadora puntuaron más alto en extraversión y responsabilidad, y más bajo en amistad y apertura en comparación con los votantes afines a la opción más liberal (Caprara et al., 2006).

Un trabajo realizado con pacientes dependientes de la cocaína focalizó su interés en la relación entre rasgos de personalidad y valores personales (Saiz, Álvaro y Martínez, 2011). Los autores encontraron una relación significativa entre valores personales y factores de personalidad. Concretamente, el rasgo de extraversión

correlacionó positivamente con los valores de autopromoción de poder y logro, con los valores de apertura al cambio de autodirección y estimulación, con el valor de benevolencia y con el de tradición. El rasgo de apertura a la experiencia correlacionó positivamente con valores de apertura al cambio de estimulación y autodirección y con los valores de la dimensión de autotranscendencia de universalismo y benevolencia. El rasgo de amabilidad correlacionó positivamente con los valores de autotranscendencia de benevolencia y universalismo. También lo hizo con los valores de seguridad, conformidad y autodirección. El rasgo de responsabilidad mostró correlación positiva con los valores de seguridad, autodirección, benevolencia. En cuanto al rasgo de neuroticismo, Saiz et al. (2011) emplearon el sesgo positivo del factor, es decir, la estabilidad emocional. En relación a este rasgo, los resultados mostraron correlación significativa con el valor de seguridad correspondiente a la dimensión de conservación.

Güngör, Ekşi y Aricak (2012) desarrollaron una investigación sobre las preferencias de valores en adultos jóvenes tomando como referencia la escala de valores de Schwartz (1992) con el objetivo de predecir rasgos de personalidad narcisista. El estudio reveló que los valores de poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección y universalismo tienen efectos positivos sobre el narcisismo, mientras que los valores de benevolencia y seguridad tienen un efecto negativo sobre el narcisismo.

Luengo Kanacri, Rosa y Di Giunta (2013) han analizado recientemente el rol mediacional de los valores en relación con los rasgos de personalidad para predecir la participación cívica en una muestra de jóvenes italianos. Los resultados corroboraron un modelo de mediación en el que el valor de benevolencia mediaba la relación de los rasgos de amabilidad y apertura con la experiencia en asociacionismo cívico. Por el contrario, el valor de poder medió la relación de los rasgos de amabilidad y apertura con la experiencia en asociacionismo político.

Un estudio realizado también recientemente, empleando datos de Italia, España y Alemania (Vecchione, Caprara, Schoen, Castro, Schwartz, 2012), analizó el papel de los valores de universalismo y seguridad, y los rasgos de apertura a la experiencia y amabilidad para predecir la percepción de las consecuencias de la inmigración. La aplicación de modelos de ecuaciones estructurales reveló que el universalismo subyace en la percepción de que la inmigración tiene consecuencias positivas. En cambio, el valor de seguridad se relacionó con la percepción de consecuencias negativas de la

inmigración. Para analizar el rol mediador de los valores en las relaciones entre personalidad y percepción de la inmigración se incluyó el modelo de los Cinco Factores. Los resultados obtenidos apoyaron un modelo de mediación completa en el que los rasgos de apertura y amabilidad explicaron una variación significativa en los valores de universalismo y seguridad. Similares resultados obtuvieron Caprara, Alessandri, Di Giunta, Panerai y Eisenberg (2010) quienes evidenciaron un papel importante de la amabilidad en la predicción del nivel de prosociabilidad de los individuos. Igualmente, Caprara, Alessandri, y Eisenberg (2012) examinaron cómo el rasgo de amabilidad, los valores de autotranscendencia, y las creencias de autoeficacia predicen tendencias empáticas de los individuos de participar en conducta prosocial a través del tiempo. En concreto, los resultados corroboraron que la amabilidad predijo directamente la autotranscendencia e indirectamente creencias empáticas de autoeficacia y prosocialidad, actuando de mediador los valores de autotranscendencia la relación entre la amabilidad y las creencias de autoeficacia empáticas.

Vecchione, Alessandri, Barbaranelli, Caprara (2011) investigaron la relación entre los factores de orden superior de la personalidad que abarcan las cinco grandes dimensiones (alfa comprende el neuroticismo en un polo, y la amabilidad y responsabilidad en otro; y beta comprende los factores de apertura a la experiencia y extraversión) y las cuatro dimensiones de la teoría de Schwartz (autotranscendencia, autopromoción, conservación y apertura al cambio). El análisis factorial y de escalamiento multidimensional indicaron que alfa correlacionó positivamente con los valores que enfatizan la protección de la estabilidad y el respeto de las normas y tradiciones, y negativamente con los valores que enfatizan la receptividad al cambio y la independencia de pensamiento, sentimiento y acción. El patrón opuesto se encontró para las relaciones beta.

A modo de resumen, podríamos añadir que la revisión bibliográfica sobre personalidad y valores pone de manifiesto tanto las diferencias (Bilsky y Schwartz, 1994; Roccas et al., 2002) como los puntos de encuentro entre ambos constructos (Roccas et al., 2002) y, como se ha venido describiendo, la investigación en este ámbito ha pasado de focalizar su interés de manera independiente sobre unos u otros constructos, a poner el énfasis precisamente en las asociaciones entre personalidad y valores por su efecto predictor de la conducta.

4.2. Variables afectivas

4.2.1. Empatía

a) *Definición de empatía*

En las disciplinas psicológicas, la empatía se ha venido identificando como un recurso esencial para el desarrollo emocional positivo y de las interacciones sociales (Gutiérrez, Escartí, y Pascual, (2011). Al delimitar el concepto de empatía aparecen dos corrientes. Una de ellas hace referencia a la respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir como propias las emociones de la otra persona (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew, 2005); la otra definición se centra en la capacidad de la persona para poder tomar el rol del otro, pudiendo con ello llegar a conocer y predecir más exactamente sus sentimientos, pensamientos y acciones. Integrando ambas perspectivas, se define la empatía desde un enfoque multidimensional: por una parte, haciendo hincapié en la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos; y, en segundo lugar, destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás (Garaigordobil, 2006).

Como indican Garaigordobil y García (2006) y Mestre, Frías y Samper (2004), la empatía incluye, por parte del sujeto, tanto respuestas emocionales como la capacidad para entender los estados afectivos de los demás, lo que supone una elaboración cognitiva. Por otro lado, la empatía también se relaciona con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales, y este es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre et al., 2004; Mestre, Samper y Frías, 2002).

En la misma línea, Davis (1983) llega a la conclusión de que la empatía hace referencia a la comprensión de los estados internos de los otros y a sus sentimientos. De manera progresiva va aumentando el consenso de que la empatía contiene componentes afectivos y componentes cognitivos (Davis, 1983; Duan y Hill, 1996). El componente afectivo está referido a la preocupación empática y se basa en la comprensión del estado interno de otra persona. En este sentido, como indican Eisenberg y Fabes (1990), las valoraciones afectivas de los estados emocionales de los demás pueden motivar el alivio del sufrimiento de la otra persona. En cuanto al componente cognitivo, este hace

referencia a la toma de perspectiva con la consecuente capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas. A este respecto, González González (2011) recoge en su investigación esta consideración destacando que la empatía es el resultado de un proceso interactivo entre estos componentes que van evolucionando a medida que avanza el desarrollo. En la parte experimental de esta tesis doctoral retomaremos a Davis, padre de uno de los cuestionarios más utilizados para evaluar la empatía desde una perspectiva multidimensional. Nos estamos refiriendo al *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) (Davis, 1980, 1983), que será precisamente el instrumento que emplearemos en el análisis de la empatía.

En la revisión que realiza Martí (2011) sobre las distintas maneras de concebir la empatía, presenta dos perspectivas teóricas a la hora de abordar el constructo: una desde un enfoque estructural o de contenido y otra desde el punto de vista de su estabilidad. En el primer caso, se describe la empatía desde tres consideraciones:

- La empatía como elemento cognitivo, en la que el individuo desarrolla la capacidad para comprender los sentimientos de otra persona, adoptando su perspectiva.
- La empatía como elemento afectivo, produciéndose un ajuste con los sentimientos del otro. Según el grado de autorregulación emocional del sujeto, la sintonía de sentimientos puede ser de empatía positiva o negativa en el caso de situaciones de sufrimiento en la otra persona.
- La empatía como interrelación de los aspectos cognitivos y afectivos.

Desde el punto de vista de la estabilidad, se diferencian dos tipos de empatía (González González, 2011):

- La empatía disposicional, consistente en una tendencia relativamente estable de la persona a percibir y experimentar de forma vicaria los afectos de otras personas.
- La empatía situacional, entendida como el grado de experiencia afectiva vicaria que tienen las personas en una situación concreta.

Como queda de manifiesto, el principal obstáculo a la hora de afrontar el estudio de la empatía es el hecho de tratarse de un constructo muy amplio con una gran diversidad de elementos que lo componen (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008). Además de la dificultad de discriminar entre empatía y otros conceptos, tales como la *simpatía*, el *malestar personal* o el *contagio emocional* (Guijo, 2002), está la ya mencionada variedad de posiciones acerca de la consideración de la empatía como elemento cognitivo o afectivo, es decir, si la empatía consiste en “ponerse mentalmente en el lugar del otro” o si por el contrario hace referencia a “sentir la emoción de forma vicaria” tal y como señalan Chlopan, McCain, Carbonell y Hagen (1985, citado en Fernández-Pinto et al., 2008).

a.1) Enfoque estructural

a.1.1) La empatía como elemento cognitivo

Los autores que consideran la empatía como un proceso meramente cognitivo describen el constructo como habilidad cognitiva para reconocer e interpretar los sentimientos, pensamientos y puntos de vista de los demás (Martí, 2011). Para Köhler (citado en Fernández-Pinto et al., 2008, p. 284), uno de los investigadores pioneros en el estudio de la empatía desde un enfoque cognitivo, la empatía consiste “en la comprensión de los sentimientos de los otros”. A partir del trabajo de Köhler, otros autores harían sus aportaciones al modelo. Tal es el caso de Mead (1934, citado en Martí, 2011) quien añadiría que adoptar la perspectiva del otro es una forma de comprender sus sentimientos. Sería la introducción del concepto de adopción de perspectiva (*role-taking*) aportado por Dymond en 1949 (citado por Fernández-Pinto et al., 2008) lo que daría un verdadero espaldarazo a la corriente cognitiva. En esta misma línea, Hogan (1969), que elabora un cuestionario de evaluación de la empatía (EM), define la empatía como el intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás.

Desde el ámbito de la inteligencia emocional ha habido intentos de unir lazos con el concepto de empatía desde esta visión cognitiva. Mayer y Salovey (1997) establecen un modelo de inteligencia emocional integrada por cuatro elementos: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. En la línea de lo que se viene argumentando de la empatía como elemento cognitivo, esta podría relacionarse con el citado modelo de inteligencia emocional con los elementos de percepción y

comprensión. En la misma línea de reflexión, el modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997) es más amplio y comprensivo que el de Mayer y Salovey (1997). El modelo de Bar-On concibe la inteligencia socioemocional como un constructo formado mediante una red de rasgos emocionales y de personalidad interrelacionados que están bien establecidos e interactúan juntos en el individuo. Concretamente, comprende 5 factores de alto nivel que se subdividen en 15 subfactores. El factor denominado interpersonal incluye como subfactor la empatía definida por Bar-On (1997, citado en Pertegal, 2011, p. 19) como “la habilidad de reconocer las emociones de otros, comprenderlas y mostrar interés por los demás.” El modelo de inteligencia emocional de Goleman (1996) también incluye la empatía como elemento estructural de su enfoque teórico. Para Goleman (1996), la empatía se basa en “el conocimiento de las propias emociones y es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.” Todo ello es descrito debidamente en el trabajo de Pertegal (2011).

a.1.2) La empatía como elemento afectivo

Es a finales de la década de los 60 cuando comienza a aumentar el interés por el aspecto afectivo de la empatía, definiéndose como un afecto compartido o sentimiento vicario (Martí, 2011). Stotlan, uno de los pioneros en destacar el aspecto emocional de la empatía sobre lo cognitivo, define el constructo como la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción (1969, citado en Fernández-Pinto et al., 2008). En la misma línea, Hoffman (1987) hace referencia al aspecto emocional de la empatía definiéndola como una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la propia. Otro trabajo que destaca Fernández-Pinto y compañeros es el de Mehrabian y Epstein (1972) que definen la empatía afectiva como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas, es decir, sentir lo que la otra persona siente. En la misma revisión se aporta el trabajo de Wispé (1978), que sitúa el énfasis en los estados emocionales positivos como un elemento a incluir en el constructo de empatía. Martí (2011, p. 112) lleva a cabo una revisión de la literatura sobre la empatía afectiva y recoge las investigaciones de Batson (1991) y Eisenberg y Strayer (1987). El primero define la empatía como una “emoción vicaria congruente con el estado emocional del otro, o en otras palabras, como sentimientos de interés y compasión orientados hacia la

otra persona que resultan de tener conciencia del sufrimiento de ésta” . En la segunda investigación, sus autores describen la empatía como “una respuesta emocional que se deriva del estado emocional o condición de otra persona y que es congruente con el estado emocional del otro o su situación”.

a.1.3) La empatía como cognición y emoción: un enfoque integrador de la empatía

El enfoque multidimensional ha sido aceptado por un buen número de investigadores (Davis, 1996; Hoffman, 1987; Feshbach, 1992) que tienen en común el considerar que la empatía es producto de elementos cognitivos y, a su vez, reconocen que se trata de una respuesta emocional (véase tabla 34).

Este modelo de empatía ha sido objeto de estudio tratando de clasificar los elementos que componen el citado modelo integrador. A continuación nos detendremos en algunas propuestas de este modelo haciendo referencia a los elementos que componen la empatía.

Tabla 34

Enfoque estructural de la empatía

Tipos de empatía	Características	Integración
Empatía cognitiva	Implica el proceso cognitivo de ponerse en el lugar de otra persona, la toma de perspectiva y la valoración del estado emocional.	Davis (1983) al definir empatía como <i>el conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas</i> , reúne las dos ramas. Así, se establecen como importantes los procesos de autorregulación emocional como sistema que permite dar una respuesta a los estados afectivos y procesos cognitivos que suscita la empatía
Empatía Emocional	Supone la activación emocional, se centra en la identificación emocional con el estado de otra persona.	
Empatía multidimensional	Contempla tanto la activación emocional como la toma de perspectiva y evaluación de la situación.	

Fuente: Martí, 2011, p.114.

Davis (1996) llevó a cabo diversos estudios de su cuestionario IRI (Davis, 1980, 1983) para su validación. El análisis factorial (Davis, 1980) mostró una estructura del IRI formada por cuatro dimensiones independientes de 7 ítems cada una (Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberria, Montes y Torres, 2003):

1. Fantasía, que estaba relacionada con la tendencia a identificarse con personajes de ficción.
2. Toma de perspectiva, que contenía ítems que reflejaban la tendencia o habilidad de los sujetos para adoptar la perspectiva o punto de vista de otras personas.
3. Preocupación empática, que contenía ítems que evaluaban la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro.
4. Malestar personal, que incluía ítems que indicaban la ansiedad que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para otro.

Feshbach (citado en Guijo, 2002, p.133) describe tres componentes de la empatía, incluyendo elementos de carácter cognitivo y afectivo:

1. La habilidad cognitiva para discernir claves afectivas en otros.
2. Las capacidades cognitivas más maduras contenidas en la adopción de perspectiva y del rol de otra persona.
3. La sensibilidad emocional, esto es, la capacidad afectiva para experimentar emociones.

Hoffman (citado en Guijo, 2002) señala tres componentes de la empatía:

1. Cognitivo, que supone comprender los sentimientos de los otros por medio de señales afectivas manifestadas mediante procesos más o menos complejos de toma de perspectiva.
2. Afectivo, como reacción emocional ante el estado emotivo observado en otros.
3. Motivacional, vinculado a la gratificación derivada de la reducción de sufrimiento en los otros y motivando la conducta prosocial.

a.2) *Enfoque temporal o de estabilidad*

Desde una perspectiva temporal y centrandolo el interés en la estabilidad del constructo, la revisión de la literatura en la materia destaca dos tipos de empatía, tal y como hemos adelantado. La empatía disposicional y la situacional.

a.2.1) *Empatía disposicional*

A tenor de lo expuesto, el termino disposicional presupone una capacidad o rasgo caracterizado por su relativa estabilidad. Entendida de esta forma la empatía, argumenta Guijo (2002) que la persona se sitúa en un continuo entre valores altos y bajos de empatía en función de predisposiciones genéticas (Davis, 1994) y de su aprendizaje. En este sentido, una persona que puntúe alto en empatía tiene una percepción de la realidad teniendo en cuenta el punto de vista de los otros compartiendo vicariamente sus sentimientos con mayor facilidad. Este tipo de empatía se desarrolla a lo largo del proceso evolutivo y puede verse influenciada por factores ambientales.

a.2.2) *Empatía situacional*

Batson (1991, citado en Fernández-Pinto et al., 2008, p. 286) es uno de los autores que se toman de referencia dentro de esta corriente, entendiendo la empatía como “una emoción vicaria congruente con el estado emocional del otro, o en otras palabras, como sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona que resultan de tener conciencia del sufrimiento de ésta.” Este sentimiento vicario que una persona tiene en una situación concreta, apunta Guijo (2002), vendrá determinada por la empatía disposicional y por la situación en concreto, esto es, por la característica o fuerza del estímulo, estado emocional, atribuciones, etc.; ante esta situación concreta, la empatía alcanza niveles más o menos altos dependiendo de la situación de referencia.

Ante la existencia del enfoque situacional y disposicional hay autores que apuntan hacia lo beneficioso de integrar ambos conceptos. Salovey y Mayer (1990) afirman que la empatía implica actitudes y habilidades o competencias bien definidas.

b) *Desarrollo de la empatía*

Anteriormente, aludíamos al carácter evolutivo de la empatía. Hay investigadores que aceptando los presupuestos de considerar la empatía como un constructo caracterizado por disponer de una relativa estabilidad unida a su carácter innato, han desarrollado una línea de investigación centrada en la evolución de la empatía. Hoffman (1992) ha desarrollado un modelo evolutivo de la empatía en el que conjuga los aspectos del desarrollo cognitivo y afectivo al considerar que el comportamiento empático se ve modificado con el desarrollo cognitivo de la persona. Hoffman plantea estadios de conocimiento social y cognitivos que, al combinarse con el afecto empático, dan como resultado cuatro niveles de desarrollo (Hoffman, 1990. Citado en Mestre, Pérez, García y Martí, 1998):

b.1) *Empatía global (0-1)*

Durante este periodo los niños pueden sentir malestar empático frente a la angustia del otro. Aún no es capaz de distinguir entre él y los demás, por lo que actúa como si lo que le ha ocurrido al otro le haya ocurrido a él mismo.

b.2) *Empatía egocéntrica (1-2)*

En este segundo nivel, el niño es capaz de reconocerse físicamente distinto al otro; y, aunque es consciente de que es otra persona la que se encuentra mal y no él, no conoce los estados internos del otro y asume que son iguales a los suyos.

b.3) *Empatía con los afectos de otro (2-3)*

En este periodo, con el inicio de la adopción de roles y con el desarrollo del lenguaje, el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas activando la empatía a partir de la información sobre el malestar de alguien aunque esa persona no esté presente.

b.4) *Empatía con la situación vital de otra persona (>10).*

Al final de la infancia el niño empieza a tomar conciencia de que otros sienten placer y dolor no solo en la situación inmediata sino también en su experiencia vital más

prolongada. En este nivel, la empatía se conjuga con una representación mental del nivel general de malestar del otro que no necesariamente ha de estar presente. A medida que el niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales, puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo.

c) Principales instrumentos de evaluación de la empatía

El desarrollo teórico de la empatía ha llevado consigo la elaboración de cuestionarios de evaluación de la misma. Como venimos desarrollando, se trata de un constructo complejo que incluye un abanico amplio de elementos que lo componen y de distintos enfoques que lo han abordado. A continuación, describiremos brevemente los instrumentos más relevantes basándonos en la revisión que, a tal efecto, realiza Fernández-Pinto et al. (2008) (véase tabla 35).

Tabla 35

Escalas de Empatía y sus características psicométricas

	Nombre de la escala y autor	Consistencia Interna	Nº ítems	Nº Subescalas	N	Validación
Visión cognitiva	<i>Hogan Empathy Scale (HES)</i> Hogan (1969)	.94	64	3	211	MMPI Escalas de personalidad
Visión afectiva	<i>Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE)</i> Mehrabian y Epstein (1972)	.84	33	8	202	Deseabilidad social, tendencia a la afiliación y agresión
Visión integradora	<i>Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)</i> Davis (1980)	.70-.78	28	4	475	QMEE EM
Visión integradora	<i>Empathy Quotient (EQ)</i> Baron-Cohen y Weelbright (2004)	.85	28	3	362	Deseabilidad social, Inteligencia emocional
Visión integradora	<i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)</i> López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008)	.86	33	4	380	QMEE, IRI, Agresión, Personalidad y Red social

Fuente: Fernández-Pinto et al., (2008, p.288)

Nota: La consistencia interna está referida a los valores obtenidos con el índice Alpha de Cronbach (1951); el término validación corresponde a los cuestionarios empleados para la validación de cada instrumento.

c.1) Escala de empatía de Hogan (*Hogan Empathy Scale*; HES, Hogan, 1969).

Se trata de un cuestionario que operacionaliza la empatía desde un punto de vista cognitivo de toma de perspectiva. Está basado en la definición de empatía de Hogan como "la disposición o habilidad de tomar el punto de vista moral de otra persona a través de considerar las consecuencias de las propias acciones para el bienestar de otros" (Hogan, 1969, p. 307; citado en Pérez-Albeniz, 2010). Este cuestionario se ha empleado en otras investigaciones para valorar la empatía desde una perspectiva global, para medir el aspecto cognitivo de la empatía, como una medida de habilidades sociales globales, como una medida de sensibilidad social y como una medida de tendencias altruistas (Pérez-Albeniz, 2010).

c.2) Cuestionario de Medida de la Empatía Emocional (*Questionnaire Measure of Emotional Empathy*; QMEE, Mehrabian y Epstein, 1972).

Instrumento creado como medida de empatía emocional diferenciándola de la exactitud predictiva. El desarrollo de esta medida se realizó desde el enfoque emocional de la empatía y ha sido mejorada posteriormente. Está compuesta por 33 ítems y presenta adecuadas garantías psicométricas tanto en la fiabilidad como en la validez (Fernández-Pinto et al. ,2008).

c.3) Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, Davis ,1980).

Davis, desde una perspectiva multidimensional, propuso la medición de la empatía a través de un cuestionario compuesto por 28 ítems con una escala de respuesta en formato Likert de 5 puntos. La medida contiene cuatro escalas compuestas por 7 ítems, cada una diseñada para evaluar un aspecto diferente de la empatía. Sobre este cuestionario nos detendremos posteriormente cuando se describan los instrumentos con que se evaluaron las distintas variables protagonistas en la presente investigación (Pérez-Albeniz, 2010).

c.4) Cociente de Empatía (*Empathy Quotient*; EQ, Baron-Cohen y Weelbright, 2004).

Desde una perspectiva multidimensional, el cuestionario integra tres subescalas denominadas *cognitiva, reactividad emocional y habilidades sociales*, presentando propiedades psicométricas aceptables. El EQ ha sido utilizado por otros investigadores para establecer las relaciones entre la empatía y el Síndrome de Asperger (Fernández-Pinto et al., 2008).

c.5) Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA; López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008).

Elaborado desde una perspectiva multidimensional. Integra subescalas cognitivas con subescalas de comprensión afectivas (Martí, 2011). Dentro de las facetas emocionales tiene en cuenta la empatía como respuesta emocional positiva ante un suceso vicario positivo (Fernández-Pinto et al., 2008). Se trata de un instrumento destinado a la población hispana.

d) Empatía y su relación con los valores sociales, de autorregulación y logro

d.1) Empatía y valores sociales

La empatía ha motivado numerosas investigaciones como variable motivadora de la conducta prosocial, definida como una conducta voluntaria con la intención de ayudar a otros (Eisenberg y Fabes, 1998), hallándose correlaciones significativas entre la variable afectiva y el comportamiento prosocial en la sociedad en general, y en niños y adolescentes en particular (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006).

En la misma línea, diferentes trabajos han confirmado las correlaciones significativas entre empatía y la conducta cooperativa (Rumble, 2004; citado en Garaigordobil y García de Galdeano, 2006). En relación con la conducta de ayuda, un estudio realizado por investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Chile (González y Lay, 2012) analizó las relaciones de la identidad nacional chilena y la identidad religiosa con valores altruistas y conductas de ayuda. Los resultados obtenidos condujeron hacia un modelo mediacional en el que las identidades nacional y religiosa se relacionaban positivamente con la disposición a donar dinero debido a que la empatía

y los valores prosociales ejercían de variables moderadoras. Los autores llegaron a la conclusión de que al aumentar las variables identitarias se activan la empatía y los valores prosociales que, a su vez, funcionan como precursores de las conductas de ayuda. Además, el estudio recoge relaciones significativas entre las dos variables moderadoras, esto es, la empatía y los valores prosociales. Igualmente, se obtuvieron resultados semejantes, en cuanto al efecto moderador de la empatía, para otros dos tipos de conductas cooperativas (donación material y donación de tiempo) (véase figura 25).

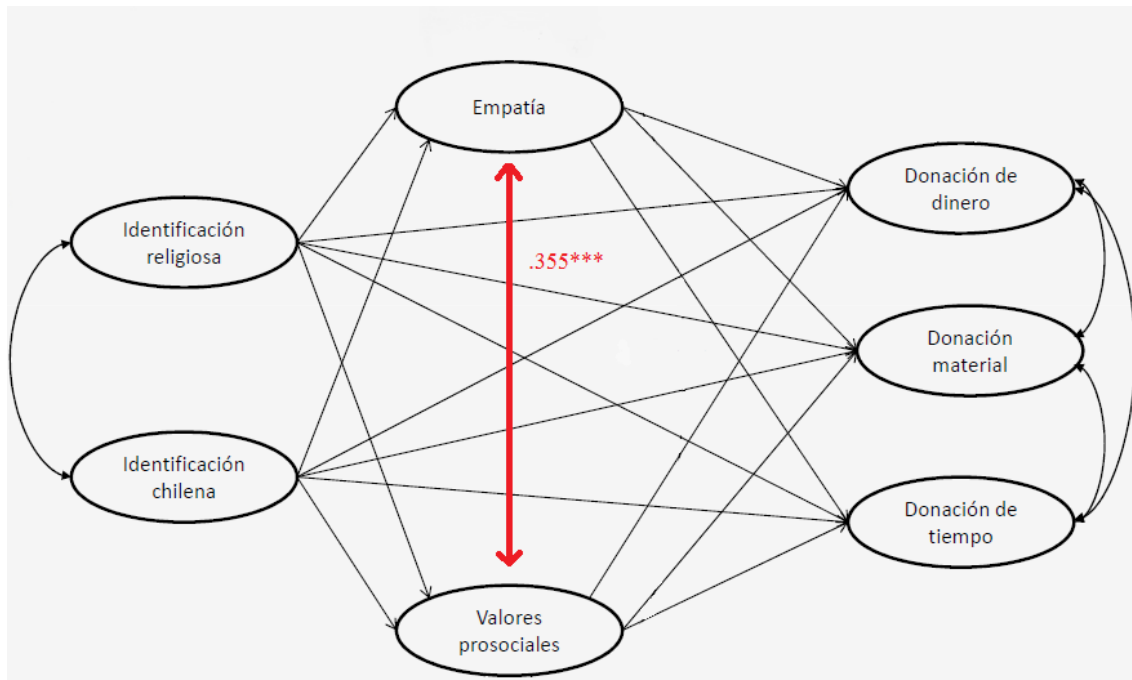


Figura 25. Modelo de mediación entre las variables identitarias y las conductas cooperativas (se resalta de rojo la correlación entre las variables moderadoras de empatía y valores prosociales).

Fuente: elaboración propia a partir de (González y Lay, 2012).

Nota: $*** p < .001$

En concordancia con estos resultados, destacamos un trabajo elaborado por Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006) en el que se analizaba la relación de la empatía y la prosociabilidad. Los autores llegaron a encontrar una clara relación entre la empatía y la conducta prosocial; de hecho, en el modelo de regresión efectuado sobre la conducta prosocial, la empatía fue la variable que explicaba el mayor porcentaje de la varianza. Por tanto, no solo se evidenció la relación entre ambas variables, sino que los resultados indicaron que la empatía es el mejor predictor de la conducta prosocial. No obstante, los autores hacen la salvedad de que es más frecuente encontrar en la literatura esta relación

cuando se trata de empatía disposicional, como es el caso de su investigación (Carlo y Randall, 2002; Stephan y Finlay, 1999) (citado por Sánchez-Queija et al., 2006).

Un estudio sobre los fundamentos psicológicos de la democracia presenta la empatía como predictora de apoyo a los valores democráticos (Miklikowska, 2012). Los resultados obtenidos estaban en la línea de los ya comentados. De las variables analizadas (autoritarismo, género, confianza interpersonal, autoestima, apertura a la experiencia y autoestima), la empatía y el autoritarismo (que correlacionó negativamente) fueron los predictores más potentes del comportamiento democrático (tan sólo la autoestima no correlacionó significativamente). Según la autora del estudio, la empatía refleja las necesidades individuales de preocupación por los demás, lo que puede ser coherente con los ideales democráticos (Hoffman, 2000; Morell, 2010). En cuanto a que la empatía explique una mayor proporción de la varianza, confirma, según Miklikowska (2012), su utilidad como predictor de los comportamientos democráticos.

En los últimos años se está produciendo un auge en el estudio de la responsabilidad y de la conducta socialmente responsable vinculada a la empatía y los valores, entre otras variables. Es el caso de la revisión bibliográfica realizada por Martí, Martí y Puerta (2011). Se considera que la responsabilidad social responde a un modelo en el que intervienen procesos emocionales y cognitivos (Navarro, 2006). Siguiendo esta línea de trabajo, y atendiendo a las teorías de valores humanos de Schwartz (1992) y de empatía de Davis (2006), la interdependencia entre cognición y emoción resulta clave para la comprensión de la acción humana, tanto a nivel individual de cómo guiar nuestras vidas, como para la relación social que establecemos (citado en Martí et al., 2011).

En esta línea de trabajo, Martí y Martí (2010) analizan la responsabilidad social universitaria desde las variables psicológicas que intervienen en la adquisición y desarrollo de los comportamientos socialmente responsables. El estudio introduce como variables psicológicas los valores humanos y la empatía como mediadora de la autorregulación de afectos y cogniciones en las relaciones con uno mismo y con los demás. Martí (2011) propone un modelo en el que la empatía y los valores de Schwartz predicen los comportamientos socialmente responsables. Para ello, construyó un modelo de regresión múltiple estableciendo como variable criterio la media de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Autoatribución de Comportamientos Socialmente

Responsables, y como variables predictoras los valores (de la escala de valores de Schwartz, 1992) y la empatía (las cuatro subescalas resultantes del cuestionario IRI de Davis, 2006: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal). Los resultados obtenidos mostraron un modelo suficientemente estable en el que benevolencia, conformidad y tradición, por parte de los valores; y, toma de perspectiva, perteneciente a la estructura de la empatía, resultaron como predictores en el modelo. Resultados similares se obtuvieron al introducir las dimensiones bipolares de los valores (autopromoción, autotrascendencia, apertura al cambio y conservación) en vez de los dominios de valor. En este caso, conservación y toma de perspectiva contribuyeron al modelo de manera positiva, y lo hicieron en sentido negativo apertura al cambio y malestar personal.

El trabajo realizado por Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher (2011) analiza las relaciones entre los valores, el comportamiento prosocial y el crecimiento personal ante eventos traumáticos, tomando la experiencia del terremoto del 2007 en Lima, Perú. Los autores aplicaron correlaciones de *Pearson* para analizar las relaciones de las cuatro dimensiones bipolares del modelo de Schwartz con la empatía. Los resultados alcanzados ofrecieron las siguientes relaciones entre ambas variables. Los valores de autotrascendencia (universalismo y benevolencia) correlacionaron de manera significativa y en sentido positivo con la empatía. Los valores de autopromoción (logro y poder) no mostraron correlación con la empatía. Los valores de conservación (seguridad, conformidad y tradición) correlacionaron de manera positiva y significativa con la empatía. Por último, en el caso de los valores de apertura al cambio (hedonismo, estimulación y autodirección) no se encontró relación alguna. Sobre estos resultados, Espinosa et al. (2011) concluyen que la relación de los valores de autotrascendencia y empatía parece estar vinculada con los procesos cognitivos que permiten a la persona tomar conciencia de lo que le ocurre al otro y ponerse en su lugar. Por otra parte, según esta circunstancia, los autores sugieren ciertas repercusiones sobre el desarrollo moral de la persona.

Un estudio de la Universidad de Helsinki (Myyry, 2003) sobre las perspectivas morales de sus estudiantes como futuros profesionales también llegó a similares resultados. Los valores correspondientes a las dimensiones de autotrascendencia y conservación correlacionaron positivamente con la empatía, sobre todo el valor de

benevolencia; en cambio, los valores de apertura al cambio y autopromoción (especialmente, el valor de poder) correlacionaron con la empatía negativamente.

En la misma línea, se han encontrado correlaciones significativamente negativas de la empatía con la conducta antisocial (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004; Calvo, González y Martorell, 2001; Navas, Muñoz y Graña, 2005). De modo similar, otros estudios han constatado relaciones de la misma índole con la violencia interpersonal en adolescentes (Goodman, 1999), la agresividad en niños y adolescentes (Kaukiainen *et al.*, 1999), y la agresividad física y verbal en la adolescencia (Mestre *et al.*, 2004).

Como se desprende de la revisión realizada sobre la empatía y los valores sociales, a grandes rasgos se puede afirmar que diversas investigaciones han hallado relaciones altamente significativas entre empatía y conducta prosocial, lo que parece sugerir que desarrollando la empatía aumentará la conducta de ayuda y disminuirán los comportamientos antisociales como la agresividad (McMahon, Wernsman y Parnes, 2006; citado en Gutierrez *et al.*, 2011).

d.2) Empatía y autorregulación

Los trabajos sobre empatía-conducta prosocial han dado lugar a una nueva línea de investigación en la que entra en juego la habilidad para controlar las emociones como elemento fundamental en la conducta de ayuda (Eisenberg *et al.*, 2005). De cara a la perspectiva del desarrollo positivo de los jóvenes (PYD), la autorregulación supone un elemento facilitador de una trayectoria psicológicamente saludable (Bandura, 1977, 2001; citado en Gutiérrez *et al.*, 2011). En este sentido, Bandura (2006) subraya que el rol que juega la autoeficacia autorreguladora es fundamental en la competencia emocional de las personas y, por tanto, en el éxito de las relaciones sociales. Así mismo, en una investigación llevada a cabo por Bandura (2006) se llegó a la conclusión de que la capacidad de autorregulación estaba directamente relacionada con la conducta prosocial y, consecuentemente, las personas que puntuaban bajo en autoeficacia autorregulatoria alcanzaban mayores puntuaciones en agresividad y conducta antisocial.

El estudio realizado por Gutiérrez y sus colegas (2011) tenía como objetivo analizar las relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia

autorregulatoria y responsabilidad. Los autores plantearon un modelo hipotético inicial en el que la conducta prosocial, agresividad, empatía y la autorregulación serían capaces de predecir la responsabilidad. Los resultados confirmaron el modelo inicial de tal manera que las variables citadas, a excepción de la agresividad, predijeron la responsabilidad (coincidiendo parcialmente con otras investigaciones tales como las de Mestre et al., 2002; Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2006; McMahon et al., 2006; Eisenberg et al., 2005; Bandura, 2006; y De la Fuente et al., 2009; citado en Gutiérrez et al., 2011). En este caso, los resultados no se focalizaron sobre las relaciones directas entre empatía y la variable autorreguladora, si bien ambas, junto a la conducta prosocial, mostraron correlaciones significativamente positivas con la responsabilidad.

Sanz de Acedo, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte y Sanz de Acedo (2003) llevaron a cabo un experimento con adolescentes de secundaria para mejorar en autorregulación, asertividad y empatía. El trabajo consistió en someter al alumnado a una serie de actividades para, posteriormente, comprobar posibles mejoras en las variables contempladas. En el post-test, se comprobó que la intervención fue eficaz y se apreciaron aumentos significativos en el grupo experimental en autorregulación del aprendizaje, autocontrol de la conducta en las relaciones interpersonales, asertividad, empatía y consideración hacia los demás. Centrándonos en las correlaciones entre variables, el pre-test mostró correlaciones positivas pero bajas; sin embargo, las correlaciones posteriores a la intervención variaron, siendo significativas entre autocontrol y consideración hacia los demás, en mayor medida; y entre autorregulación y empatía, en menor medida.

Se puede concluir de la literatura revisada que el desarrollo de la autorregulación puede ayudar a los estudiantes a controlarse mejor a sí mismos y a desarrollar habilidades sociales básicas como la asertividad y la empatía.

d.3) *Empatía y Logro*

En primer lugar habría que decir que la literatura sobre empatía y logro es bastante más escasa que en el caso de empatía y conducta prosocial. Destacaríamos el trabajo de Martí (2011), que incluye el estudio de los efectos de los valores de la escala de Schwartz y la empatía sobre la responsabilidad. En las escalas de frecuencia e intencionalidad de la conducta responsable empleadas en el citado estudio, se

obtuvieron puntuaciones altas en el valor de logro que, como se encarga el autor de recordar, incluye rasgos como inteligencia, influencia, ser capaz y auto-respeto y, por tanto, puede influir en la conducta de responsabilidad social. Hay que mencionar que si bien se da esta relación del valor de logro con la conducta responsable, tal efecto no puede inferirse a la dimensión de autopromoción como tal, ya que el otro valor perteneciente a la dimensión, esto es, poder, no presenta relación alguna con la conducta socialmente responsable. Se aprecia, por tanto, una relación indirecta entre empatía y valor de logro a través de la conducta socialmente responsable.

Recordemos también el trabajo de Espinosa et al. (2011), que obtuvo como parte de sus resultados que los valores de autopromoción (logro y poder) no mostraron correlación alguna con la empatía. Habría que hacer un análisis por dominio de valor para poder compararlo con el estudio de Martí (2011). En este sentido, hay que señalar de nuevo el estudio de Myyry (2003) que, al analizar las correlaciones entre empatía y los valores de la escala de Schwartz, destaca que los valores autopromoción correlacionaron con la empatía negativamente, si bien pone especial cuidado en enfatizar que es el valor de poder el que correlaciona especialmente de esta manera.

4.2.2. Autoestima

a) Definición

A la hora de abordar el término de autoestima, encontramos una gran diversidad de definiciones que no son excluyentes unas de otras, pero que tampoco se complementan. Hay un consenso general en considerar la autoestima como un aspecto del autoconcepto y como un modo de orientación hacia el sí mismo, haciendo referencia a través de ella al valor que el individuo atribuye a su particular descripción de sí mismo (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 2006). Ahondando en la delimitación terminológica del constructo y partiendo del término autoconcepto, Purkey (1970, p. 7) se refiere a él como “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente”. Como se puede apreciar de la última definición, el término autoconcepto destaca por su naturaleza afectiva. Así mismo, integra aspectos descriptivos, que hacen referencia a la autoimagen, y valorativos, que aluden a la autoestima (véase figura 26).

Desde un enfoque conceptual del autoconcepto, el término de autoimagen acompaña al de autoestima. Esta última, representa la importancia que tiene para la persona la autoimagen percibida. En este contexto juegan un papel importante el autoconcepto ideal propio y el autoconcepto ideal para otros significativos, contenidos de naturaleza tanto privada como social.

Se trata de un constructo de gran interés clínico por su relevancia en los ámbitos de la psicopatología, y por su asociación con la conducta de búsqueda de ayuda psicológica, con el estrés y con el bienestar general. Más específicamente, la autoestima se ha asociado a la depresión, los trastornos de la alimentación, de personalidad, a la ansiedad y a la fobia social (Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004).

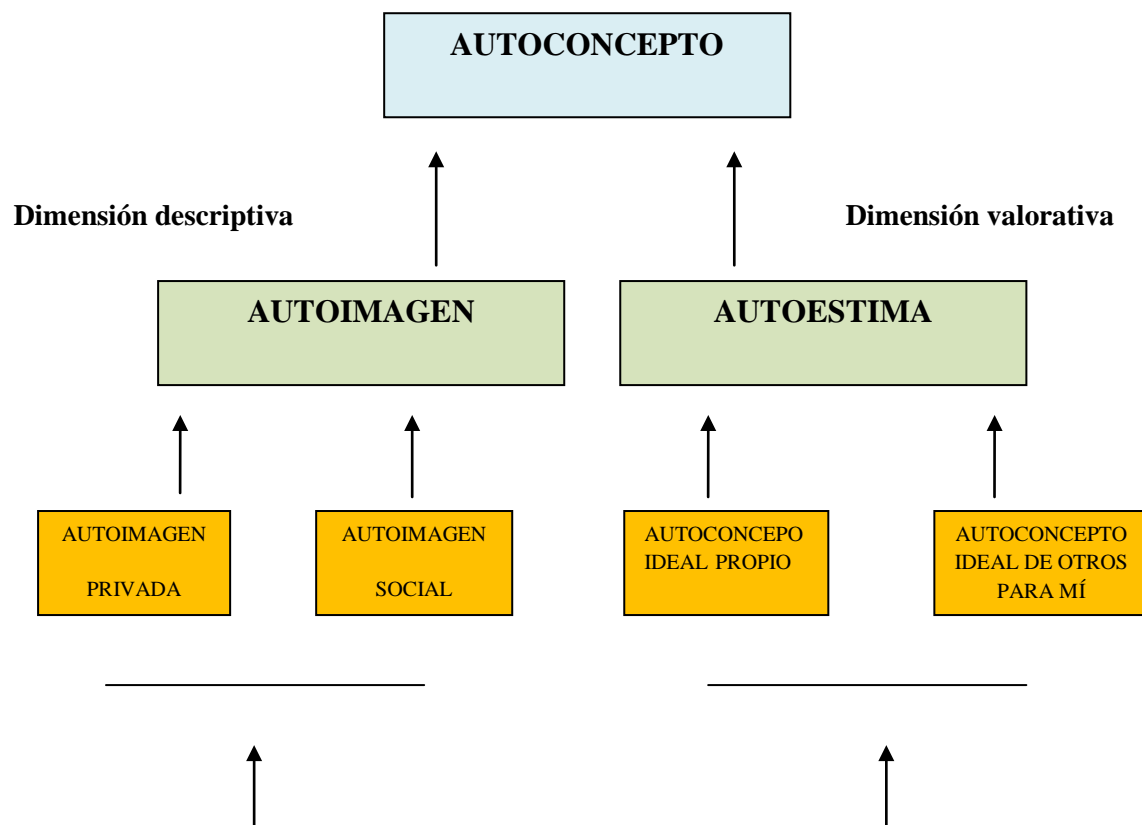


Figura 26. Dimensiones componenciales del autoconcepto.

Fuente: Elaboración propia a partir de González-Pienda, Núñez, Glez.-Pumariega y García (1997)

En el ámbito del aprendizaje también ha sido analizada la autoestima, de tal forma que se la ha relacionado con el rendimiento académico. La autoestima es considerada como un componente evaluativo/afectivo del autoconcepto; a su vez, Gázquez et al. (2006) señala que la autoestima tiene dos componentes. Por una parte, un sentimiento de capacidad personal; por otra, un sentimiento de valía personal. En este sentido, cuando un sujeto se siente *autocompetente* se produce un aumento en su implicación activa en el proceso de aprendizaje (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). En esta línea, González y Tourón, (1992, citado en Gázquez et al., 2006) sostienen que el alumnado con mayor autoestima se implica más en tareas de aprendizaje, se esfuerzan más, persisten más ante las dificultades, muestran mayor solvencia en el empleo de estrategias de aprendizaje, tienen mayor capacidad de autorregular su propio aprendizaje, presentan niveles de motivación más elevados y focalizan su interés en la consecución de metas.

Uno de los instrumentos más utilizados para la evaluación de la autoestima es la *Escala de Autoestima de Rosenberg* (1965). Desarrollada originariamente para la evaluación de la autoestima en adolescentes, está compuesta por diez ítems centrados en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. En un apartado posterior se describirá más detenidamente este cuestionario debido a que es uno de los que se emplearán en la parte experimental de esta tesis doctoral.

b) Autoestima y valores

b.1) Autoestima y valores sociales

Uno de los investigadores que más han profundizado en el estudio de la autoestima es Morris Rosenberg. A lo largo de su vasta bibliografía encontramos su preocupación por relacionar la autoestima con los valores personales. Para Rosenberg (1965) la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular, el sí mismo. Se trata de “un fenómeno actitudinal formado por fuerzas sociales y culturales y que se crea en un proceso de comparación que involucra valores y discrepancias” (Rosenberg, 1965; citado en Góngora, 2007, p.39).

En opinión de Llinares, Molpeceres y Musitu (2001), existen dos líneas de investigación en la relación autoestima-valores. El primer enfoque pone el énfasis en

determinados perfiles de valores, que son considerados antecedentes de identidad individual, e identidades sociales específicas. Tal es el caso del trabajo de Schwartz (1994) en el que un perfil de valores es válido para determinados tipos de *self*. El segundo enfoque se centra en las prioridades de valor de la persona y su autoestima. Esta línea de investigación ha guiado la mayoría de las propuestas de modificación de valores y se sustenta bajo la base de considerar que los valores se mantienen en la medida que se mantiene o se incrementa el autoconcepto (Rokeach, 1979).

Efectuadas estas consideraciones, Llinares et al. (2001) llevaron a cabo una investigación en la que se trataba de esclarecer si existía un determinado perfil de valores que correlacionase con el constructo de autoestima. Tras realizar un análisis de componentes principales con rotación Varimax se obtuvo un modelo de cinco subdimensiones que la autora denominó autoestima académica, autoestima familiar, autoestima social, autoestima física y autoestima emocional. Las correlaciones de estas cinco subdimensiones de autoestima con los valores de Schwartz fueron las siguientes, si bien los autores señalan que las asociaciones encontradas no son de importancia:

1. Autoestima académica: correlacionó con los valores de conformidad, logro, universalismo, benevolencia y autodirección.
2. Autoestima familiar: correlacionó con valores de conformidad, seguridad, universalismo, benevolencia y tradición.
3. Autoestima física: correlacionó con poder, logro, seguridad y conformidad.
4. Autoestima social: se vio relación con todas ellas, pero de manera leve.
5. Autoestima emocional: apenas mostró relación alguna.

La segunda parte del estudio analizaba las posibles correlaciones entre alta y baja autoestima y valores. Los adolescentes con alta autoestima académica tendieron a priorizar en mayor medida valores prosociales, de conformidad y de autodirección; en cambio los adolescentes con baja autoestima académica dieron un perfil alto en valores de estimulación y hedonismo. Por otra parte, los adolescentes con alta autoestima física tendieron a priorizar valores de autopromoción, especialmente los valores de poder y de seguridad.

El estudio de Góngora (2007), mencionado anteriormente, consistió en investigar la asociación entre valores personales y autoestima en población general y en población clínica. La muestra de población clínica se conformó con pacientes diagnosticados con trastornos de ansiedad y/o depresión, y tuvo como finalidad indagar sobre qué valores son los que se asocian a mayores niveles de autoestima. Entre los resultados más destacables de cara a nuestra investigación cabe destacar que la muestra de población clínica puntuó significativamente más bajo en la escala de autoestima. Por otra parte, la muestra clínica mostró menores niveles de autodirección, hedonismo y apertura al cambio. En cuanto a las correlaciones entre autoestima y valores, los resultados indicaron que en la muestra de población general la autoestima correlacionó únicamente con el valor de autodirección. En cambio, en la muestra clínica, la autoestima se relacionó con autodirección, hedonismo, poder y seguridad. En suma, los mayores niveles de autoestima se asociaron a valores vinculados al pensamiento independiente, a la elección de la acción, la creatividad y la exploración tanto en la muestra clínica como general (véase tabla 36).

Tabla 36

Correlaciones entre niveles de autoestima y valores personales en población general y población clínica

Valor	Grupo P. General	Grupo P. Clínica
Conformismo	.12	-.02
Tradición	-.13	-.21
Benevolencia	.04	.15
Universalismo	.15	.11
Autodirección	.36**	.49**

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: Góngora (2007, p. 46)

Tabla 36 (continuación)

Valor	Grupo P. General	Grupo P. Clínica
Estimulación	.09	.09
Hedonismo	.09	.29
Logro	-.1	.18
Poder	.14	.28*
Seguridad	.08	.29*
Autotrascendencia	.11	.16
Conservación	.03	.03
Autopromoción	.01	.28*
Apertura al cambio	.21	.33*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Fuente: Góngora (2007, p. 46)

El estudio desarrollado por Iacobucci, Daly, Lindell, Quinn Griffin (2013) exploró las relaciones entre los valores de los profesionales de enfermería, la autoestima y el nivel de confianza percibida en la toma de decisiones de estos profesionales. Iacobucci et al. (2013) hallaron una relación positiva y significativa entre autoestima y los valores de los profesionales de enfermería.

Miklikowska (2012), analizó el papel de una serie de determinantes psicológicos que diesen apoyo a los valores democráticos. Entre los constructos analizados se encontraban la empatía, el autoritarismo, la autoestima, la confianza interpersonal, el estilo de identidad normativa y la apertura a la experiencia. En el caso específico de la autoestima, los resultados no apoyaron la autoestima como elemento de apoyo a los valores democráticos. La autora argumenta que estos resultados pueden deberse a dos causas. Por un lado, apunta a la necesidad de considerar los aspectos de la autoestima que se miden y a una reflexión teórica sobre el significado de la inferioridad de estatus de la autoestima. Por otra parte, destaca la posibilidad de que la fluctuación de la autoestima pueda predecir actitudes democráticas. Los estudios revisados por Miklikowska (2012) sobre la violencia demuestran que las personas con autoestima

inestable son particularmente propensos a la autoamenaza en situaciones extremas. En la misma línea, una autoestima inestable podría predisponer a las personas a compromisos democráticos más débiles.

Una investigación llevada a cabo tanto en población con trastornos de ansiedad y/o depresión como en población general (Góngora y Casullo, 2009) comparó tres factores asociados a la salud mental, como son los valores, la inteligencia emocional y la autoestima. Los resultados arrojaron diferencias significativas entre ambas poblaciones en los tres factores estudiados. Especialmente, las diferencias fueron más acentuadas para autoestima y algunos aspectos de inteligencia emocional. El valor de autodirección, que mostró niveles más altos en la muestra de población general, se encontró asociado a niveles altos de autoestima. Según las autoras, esta relación es debida a que la variable afectiva que estamos analizando provoca la búsqueda de acciones con el fin de promocionar el propio valor en áreas que son de interés y apreciación para el individuo. Las autoras concluyen afirmando que niveles altos de autoestima se asocian con una población con mejor salud mental; por el contrario, niveles bajos se relacionan con una población con diagnóstico de ansiedad y/o depresión.

El estudio de la autoestima se ha aplicado a diversos ámbitos relacionados con la conducta antisocial. Tal es el caso del trabajo de Lila, Gracia, y Herrero (2012), que tiene por objeto analizar la relación entre la autoestima y otras variables relacionadas con la personalidad con la asunción de responsabilidad por parte de hombres condenados por violencia de género. En lo que respecta a la autoestima, los autores obtuvieron una relación significativa entre minimización y autoestima, es decir, niveles bajos de autoestima conllevaban mayores niveles de minimización de la conducta agresiva cometida. Los autores explican estos resultados argumentando que los agresores emplean mecanismos de autoprotección, con mayor o menor nivel de conciencia, de tal manera que restan importancia a los actos por los que se les ha condenado.

En el ámbito de la violencia escolar, Ferrer, Ochoa, Muñoz y Gimeno (2012) analizaron las vinculaciones de la autoestima con la socialización familiar y escolar y la violencia escolar. En la línea de lo que se viene describiendo, los resultados obtenidos por Ferrer et al. (2012) arrojaron relaciones significativas. Concretamente, el apoyo de

los padres y las autoestimas escolar y familiar correlacionaron negativamente con la violencia escolar, la percepción de injusticia en la escuela y la minusvaloración de los estudios. Para los autores, estos resultados constatan que las relaciones entre padres e hijos evaluadas a partir del apoyo social, se relacionan con la violencia escolar de un modo directo, pero también indirectamente a través de su vínculo con la autoestima y la percepción de la escuela.

Rodríguez y Caño (2012) analizaron las deficiencias en autoestima como factor de vulnerabilidad para otros problemas. El meta-análisis realizado por estos autores indica que la autoestima es un factor que produce un efecto de ajuste psicológico y social. Los autores sugieren que los adolescentes que puntúan bajo en el constructo pueden verse relacionados con una serie de síntomas psicopatológicos como, por ejemplo, la ansiedad, síntomas depresivos, desesperanza y tendencia al suicidio. En lo que a conductas antisociales se refiere, Rodríguez y Caño (2012) indican que niveles bajos de autoestima se relacionan con la manifestación de conductas agresivas, conductas antisociales. Igualmente ocurre en los casos de violencia escolar y violencia relacional.

A diferencia de estudios anteriores, Loinaz, Echeburúa y Ullate (2012) no llegaron a resultados que confirmaran que la autoestima influyera en la conducta social de las personas. En este trabajo, se comparó las puntuaciones en apego adulto, empatía y autoestima de agresores de pareja en prisión con un grupo de control de la población general. En el caso de la autoestima, los resultados no mostraron diferencias entre el grupo de agresores y el grupo de control en la escala de autoestima empleada. Estos resultados son coherentes con los de otros autores. Es el caso de Bushman, Baumeister, Thomaes, Ryu, Begeer y West (2009), quienes concluyeron que la combinación de altos niveles de narcisismo y alta autoestima produce los niveles más altos de agresión. Estos resultados apoyan la idea de que la agresión derivada de egocentrismo amenazado es incompatible con la hipótesis de que la baja autoestima influye en la agresión directa o indirecta. Maples, Miller, Wilson, Seibert, Few, y Zeichner (2010) alcanzaron resultados similares en un trabajo en el que se analizaron las relaciones entre el trastorno de personalidad narcisista (NPD), la autoestima y la agresión en dos muestras. En ambos casos, niveles altos de narcisismo correlacionaron con la conducta agresiva, mientras que la autoestima no arrojó relaciones significativas con la conducta agresiva excepto para el control de la varianza compartida con el NPD. Ostrowsky (2010) llega a

la conclusión de que ante resultados contradictorios en esta materia, las investigaciones futuras deberían continuar examinando las dimensiones de la autoestima y narcisismo, así como la estabilidad/inestabilidad de la autoestima y la agresión. Así mismo, destaca que la relación entre la autoestima y el comportamiento violento no siempre es lineal. El trabajo de Thomaes y Bushman (2011) también pone en duda el planteamiento de que niveles bajos de autoestima se relacionen con la conducta agresiva, señalando que la autoestima no tiene un efecto independiente sobre la violencia.

Hay autores que sostienen una postura crítica con el constructo de autoestima vinculado a los valores (Hewit, 2002; Crocker y Park, 2004; citado en Góngora, 2007). Esta posición se basa en la argumentación de que la autoestima está íntimamente relacionada con los valores occidentales que enfatizan lo individual, así como la consecución de éxitos propios de una cultura individualista.

b.2) Autoestima y autorregulación

En el capítulo anterior se hizo una descripción detallada del concepto de autorregulación para concluir con una revisión de la literatura acerca de su vinculación con la religión. Para no ser reiterativos en relación al concepto de autorregulación pasaremos directamente a focalizar nuestro interés en el binomio autoestima-autorregulación.

Al comienzo de este apartado ofrecíamos una delimitación del autoconcepto y de la autoestima, como componente del primero, desde una dimensión conceptual. Abordando los citados constructos desde un enfoque funcional encontramos que numerosas investigaciones han señalado la autorregulación de la conducta como una de las funciones esenciales del autoconcepto (Machargo, 1991). Este proceso, según Bandura (1989, citado en González-Pienda et al., 1997), no se produce de manera global, sino a través de las distintas autopercepciones o autoesquemas que forman el autoconcepto. Estas autopercepciones son las encargadas de proporcionar motivaciones que favorecen los sentimientos de autoeficacia, competencia y de autocontrol sobre la propia conducta (Bandura, 1986; citado en González-Pienda et al., 1997). En opinión de Markus y Kitayama (1991), los autoesquemas, constituyentes del autoconcepto, son los responsables de la integración y organización de la experiencia del sujeto, de la

regulación de los estados afectivos y, especialmente, de motivación y guía de la conducta.

Una gran cantidad de investigaciones acerca de autoconcepto y autoestima se han enfocado hacia el rol que juegan en el ámbito académico y del aprendizaje. Los resultados obtenidos indican que no son concluyentes. Hay autores que afirman que estos constructos determinan el rendimiento académico Marsh (1990), y otros todo lo contrario (Chapman y Lambourne (1990), es decir, que es el éxito académico lo que determina el autoconcepto y la autoestima. En general, parece haber un mayor consenso en considerar que estos constructos influyen sobre el aprendizaje, si bien teniendo en cuenta la edad o el área académica concreta de conocimiento (González-Pienda et al., 1997).

Por otra parte, retomando los procesos de autorregulación y su relación con el autoconcepto y la autoestima, la revisión bibliográfica indica que la implicación activa de la persona en su propio proceso de aprendizaje es directamente proporcional al sentimiento de autocompetencia. Esta circunstancia influiría en las estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con la autorregulación del esfuerzo, lo que estaría relacionado con el logro académico (González y Tourón, 1992; citado en González-Pienda et al., 1997). En este sentido, se destacan tanto las variables motivacionales y afectivas como las cognitivas en la influencia sobre el aprendizaje. En el primer caso, lo motivacional y afectivo se centra en el porqué del esfuerzo en el estudio; en el modelo cognitivo, en la comprensión de tareas a través de estrategias cognitivas y de autorregulación. De hecho, hay autores que integran ambos modelos (Boekaerts, 1996), para quienes el autoconcepto y la autoestima como componentes de la esfera afectiva desarrollan un rol esencial sobre las estrategias de autorregulación del aprendizaje (González-Pienda et al., 1997) (véase figura 27).

En este mismo ámbito de investigación, Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2006) analizaron las diferencias en estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio según los niveles de las metas académicas de Educación Secundaria Obligatoria. El estudio toma en consideración metas orientadas al aprendizaje y a la valoración social para alcanzar una mayor comprensión del logro académico. Centrándonos en las metas sociales, el estudio incluye la motivación por implicarse en las tareas escolares como medio para defender o incrementar la

autoestima (*metas orientadas al yo*). Los resultados que se obtuvieron muestran diferencias estadísticamente significativas en el uso de cada una de las estrategias cognitivas y de autorregulación en relación con el nivel de implicación en las tareas de aprendizaje relacionadas con la autoestima, si bien al contrastar los datos obtenidos *post hoc* no se encontraron diferencias significativas. El estudio concluye señalando que las relaciones halladas entre el uso de las estrategias de autorregulación y las metas relacionadas con la autoestima no fueron tan importantes como las asociaciones entre autorregulación y metas centradas en el aprendizaje. En todo caso, los resultados obtenidos sugieren que la relación es en todo caso positiva (Valle et al., 2006).

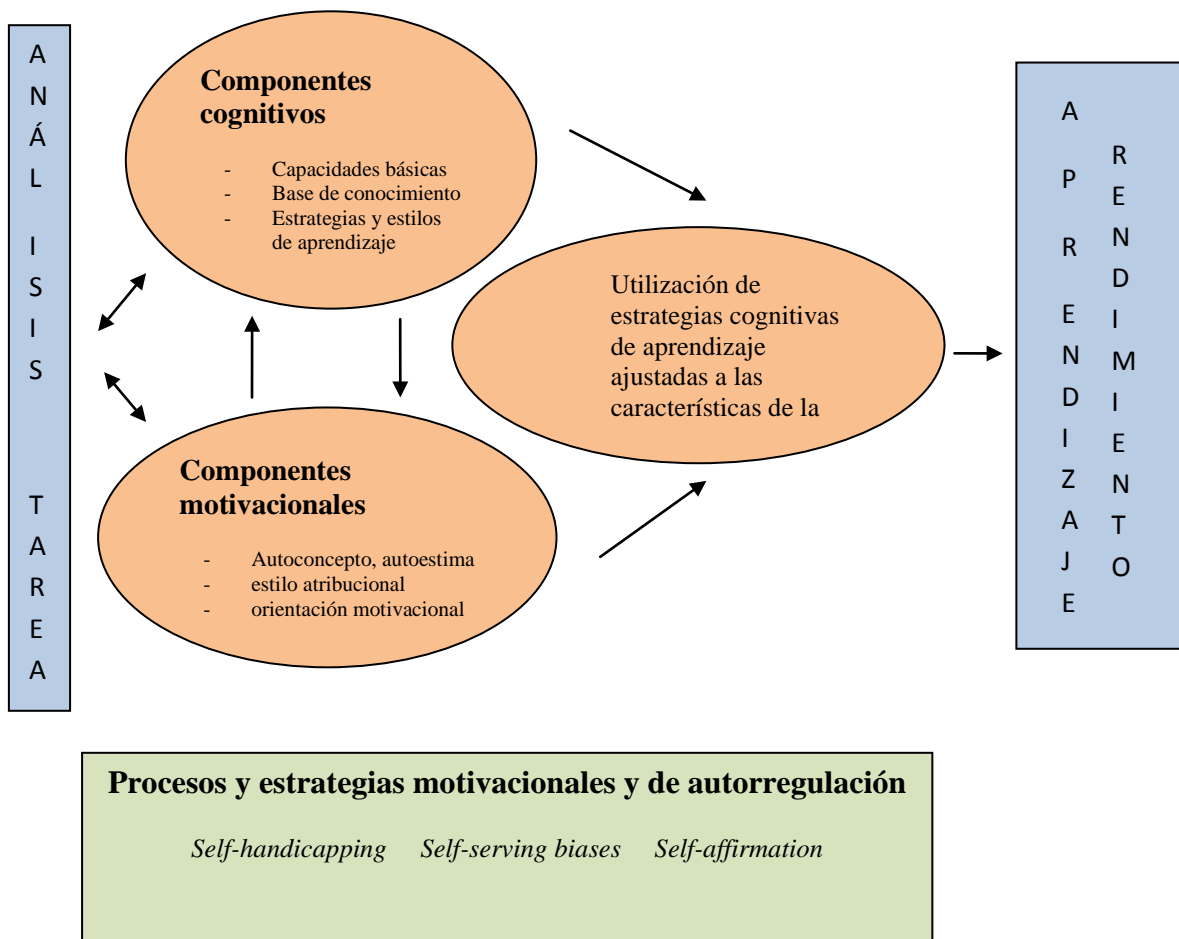


Figura 27. Modelo cognitivo-motivacional del aprendizaje autorregulado.

Fuente: Elaboración propia a partir de González-Pienda et al. (1997).

b.3) Autoestima y logro

Para analizar las relaciones entre la autoestima y el valor de logro vamos a referirnos a los trabajos ya señalados en el apartado de autoestima y valores sociales en aquellos aspectos que ponen el énfasis en el valor de logro. Retomemos el estudio de Llinares et al. (2001). En él se analizaban las relaciones de los valores personales de la escala de Schwartz (1992) con las distintas subdimensiones de la autoestima. En lo referente al valor de logro, se encontró que la denominada autoestima física correlacionaba, entre otros valores, con el valor de logro; si bien ambas variables no correlacionaban significativamente, se apreciaba cierta tendencia a la vinculación entre ambas. Al analizar las posibles correlaciones del valor de logro con los distintos subgrupos de autoestima conformados a partir de niveles bajos, medio y altos de autoestima, se apreció que los estudiantes pertenecientes al grupo de alta autoestima física tendían a darle mayor importancia a los valores de autopromoción, aunque en mayor medida al valor de poder que al valor de logro.

Al analizar este binomio de autoestima-logro en muestras de población general y población clínica (recordemos el trabajo de Góngora, 2007) se apreció que, en lo referente al valor de logro, en la muestra de población clínica los niveles altos de autoestima se asociaron a los valores correspondientes a las dimensiones de autopromoción. Sobre todo, destacó el interés por lograr poder social, autoridad y riqueza (poder). En esta línea, algunos autores afirman que los valores relacionados con el logro material se asocian con niveles altos de autoestima (Kasser, 2002). En una muestra de población estudiantil de Canadá, Australia y Estados Unidos (Feather, 1998, citado en Góngora, 2007) se analizaron las relaciones entre los niveles de autoestima y los valores relacionados con el logro personal, hallándose asociaciones positivas entre ambas variables.

4.3. Variables sociodemográficas

4.3.1. Género y valores

Para comenzar este apartado vamos a hacer alusión al trabajo de la Fuente et al. (2006) que ya hemos citado y que volveremos a él más adelante cuando informemos

sobre la fase empírica de nuestra investigación. Recordemos que a una muestra integrada por estudiantes de la ESO se le sometió al instrumento de *valores sociopersonales para la convivencia*. Al analizar los resultados obtenidos relativos a la variable de género se apreció que las alumnas alcanzaban mejores resultados en la escala de valores sociales. Hay que destacar que en los valores referidos al éxito o logro los chicos puntuaron más alto. Este dato hace que los autores denominen al grupo de alumnos como “población de mayor riesgo en el proceso educativo” (de la Fuente et al., 2006, p. 192).

Peralta (2004) llevó a cabo una investigación sobre los problemas de convivencia en la edad escolar. Los resultados se obtuvieron a raíz del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar* que, tras agrupar los ítems del instrumento y someterlo a un análisis factorial, arrojó siete dimensiones o factores (Peralta, 2004, p.368):

F1: Comportamiento agresivo y antisocial (bullying)

F2: Disruptivo, indisciplinado y desinterés académico.

F3: Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados.

F4: Consumo de drogas.

F5: Hablar mal de compañeros (mala educación).

F6: Comportamiento indirecto antisocial: robos y engaños.

F7: Ser víctima de intimidación de iguales (bullying-víctimas).

En relación con el género, el autor informa que no se encontraron efectos significativos. Por el contrario, investigaciones referidas a conductas de violencia relacionadas con el género sí señalan que se producen efectos diferenciales en cuanto a esta variable (Etxeberria, 2001; Frawley, 2001; Underwood, 2003; citado en Peralta, 2004). En este sentido, los chicos muestran una mayor participación en la agresión física y verbal, y las chicas son protagonistas de la violencia indirecta (hablar mal de otros).

Un estudio que evaluó los problemas de convivencia escolar, así como el razonamiento moral para la resolución de conflictos en una muestra de población de estudiantes de la ESO (Sánchez, 2005), midió los efectos de interdependencia entre la

variable género y el razonamiento moral. Los datos obtenidos ofrecieron efectos significativos en prácticamente todas las puntuaciones de razonamiento moral. Tras analizar los resultados, la autora señala que los chicos obtienen menores medias en comparación con las chicas en cada uno de los ítems pertenecientes al cuestionario de razonamiento moral. Es más, en los diez ítems del cuestionario en los que aparecieron efectos significativos, las medias de los chicos fueron significativamente menores que la de las chicas.

Para tener una referencia del instrumento en cuestión pasamos a enunciar las siete dimensiones extraídas del análisis factorial exploratorio de primer orden del *Cuestionario sobre Razonamiento Moral* (Sánchez, 2005, p.222):

F1: Conocimiento de Derechos Humanos

F2: Participación en ONG

F3: Defensa Moral

F4: Justicia internacional

F5: Justicia social

F6: Reparto de recursos

F7: Afrontamiento moral.

La investigación desarrollada por Canteras (2003) se centró en la dinámica social de cambio propia de las sociedades modernas, focalizando su interés en tres aspectos: la dimensión mítico-ritual, la salud y ética y la estructura de sensibilidad. Así, en lo que hace referencia al sistema de valores, los resultados señalaron que las mujeres mostraron mayor tendencia hacia actividades propias del voluntariado. Al mismo tiempo, ellas alcanzaron puntuaciones más elevadas en el interés por la educación en valores con respecto a los hombres.

En Venezuela se realizó una investigación (Angelucci, Da Silva, Juárez, Serrano, Lezama, Moreno (2009) entre jóvenes universitarios acerca de los valores y su vinculación con aspectos sociodemográficos como el género, la edad, la procedencia de centro educativo (privado-público, religioso-no religioso) y la religión (católica-no católica). En cuanto a la variable género, esta mostró un efecto significativo siendo el

grupo de chicas el que mayor puntuación alcanzó en valores sociales. El estudio destaca que las estudiantes alcanzaron puntuaciones más altas en aspectos como diversidad, equidad, tolerancia, igualdad, creatividad, paciencia, solidaridad, justicia, respeto, entre otros. Los autores midieron también una dimensión denominada valores morales. De nuevo, el género mostró una relación significativa con los valores, siendo las estudiantes las que mostraron mayor interés por estos valores entre los que se incluyeron aspectos como la felicidad, la paz, la amistad, la afectividad, la familia, la libertad y la fidelidad. En la dimensión de valores instrumentales (logro, autoridad, progreso, responsabilidad, eficacia, compromiso), las estudiantes alcanzaron una mayor puntuación promedio que sus compañeros. En cuanto a la dimensión denominada valores conservadores (religión, espiritualidad, tradición), la población femenina dio mayor importancia a los aspectos integrantes de esta dimensión.

El estudio de Daset, López y Suero (1998) investigó las relaciones entre valores y variables tales como género, edad, nivel cultural y socioeconómico con la intención de conocer el perfil patológico en la adolescencia. Los resultados obtenidos mostraron diferencias según género. En concreto, las adolescentes mostraron menor interés por los valores denominados personales (emoción, placer, estimulación, sexualidad, logro, poder, prestigio) y centrales (estabilidad personal, sobrevivencia y salud); en cambio, dieron mayor importancia a los valores sociales (obediencia, orden social, afectividad, apoyo social, convivencia, honestidad).

García-Mazzieri (2012) focalizó su investigación en tres aspectos que podían incidir en la salud mental desde concepciones psicosociales. Estos aspectos fueron la autopercepción de control, las sensaciones de pertenencia y los valores considerados como principios de acción. La autora analizó la influencia de la percepción de controlabilidad en las dimensiones bipolares de Schwartz (1992), así como el efecto que producía en ellas la introducción de variables sociodemográficas como el sexo, la edad o el nivel cultural. Los resultados obtenidos describieron una muestra caracterizada por un buen nivel de funcionamiento psicofisiológico autopercebido y de satisfacción vital. Se encontraron niveles medios de percepción de control sin predominio de locus externo o interno. El estudio correlacional señaló que los valores de autotrascendencia y apertura al cambio se asociaban en sentido negativo a un locus externo (es decir, la persona percibe que el reforzamiento de la situación corresponde a factores como la suerte, el azar, otras personas) y a un déficit en salud mental percibida, lo que, a su vez

correlaciona con valores de conservación. Al introducir las variables sociodemográficas mencionadas se observó que esta tendencia que acabamos de describir se veía reforzada. En concreto, para la variable ligada al sexo, los datos obtenidos revelaron que las mujeres mostraron mayor énfasis en los valores de autotranscendencia. Sin embargo, los hombres puntuaron más alto en los valores de autopromoción y conservación.

Delfino y Zubieta (2011) realizaron un estudio con el fin de trazar el perfil de valores de una muestra de jóvenes universitarios y sus relaciones con factores ideológicos y sociodemográficos. Con respecto al género, se constató que los estudiantes puntuaron más alto que sus compañeras en los valores de autopromoción, tanto en el valor de poder como en el de logro. También se apreciaron puntuaciones más elevadas por parte de los hombres en la dimensión de apertura al cambio, si bien, en las puntuaciones de los dominios individuales, el valor de autodirección ofreció una ligera diferencia a favor de las estudiantes, mostrando mayor interés los chicos por los valores de estimulación y hedonismo. En el caso de la dimensión de valores de conservación, los estudiantes puntuaron en mayor medida en el global; sin embargo, las universitarias puntúan más alto en los dominios de seguridad y tradición. Por el contrario, fueron las estudiantes las que otorgaron una mayor importancia a la dimensión de autotranscendencia, tanto en benevolencia como en universalismo (véase tabla 37).

El estudio de Pérez Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero, y García (2011) analizó la influencia del rendimiento académico y del nivel educativo de padres/madres sobre la presencia de conductas antisociales y delictivas en el alumnado de la ESO. Los resultados mostraron que los alumnos llevaron a cabo un número significativamente mayor de conductas antisociales y delictivas en relación con sus compañeras.

Tabla 37

Diferencias en valores de Schwartz según sexo

Tipo motivacional	Hombres	Mujeres	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Conservación	3.9071	3.8908		ns	
Seguridad	4.2972	4.4767	-2.098	326.770	.037
Conformismo	4.0028	3.7970	2.307	494	.022
Tradición	3.4148	3.4346		ns	

Fuente: Delfino y Zubieta (2011, p.110).

Tabla 37 (continuación)

Tipo motivacional	Hombres	Mujeres	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Autotrascendencia	4.7685	4.9793	-3.628	485	.000
Benevolencia	4.8233	5.0138	-3.056	491	.002
Universalismo	4.7188	4.9366	-3.030	492	.003
Apertura al cambio	4.8748	4.7212	2.611	489	.009
Autodirección	5.0126	5.0133		ns	
Estimulación	4.4896	4.2215	3.017	497	.003
Hedonismo	5.1281	4.9258	2.620	494	.009
Autopromoción	3.7445	3.3429	4.248	490	.000
Logro	4.0862	3.6810	3.843	494	.000
Poder	3.3962	3.0156	3.631	494	.000

Fuente: Delfino y Zubieta (2011, p.110).

En lo que hace referencia a la autorregulación, Oses, Aguayo, Duarte y Ortega (2011) analizaron la influencia de las variables de género, edad y apoyo familiar en la percepción del alumnado de secundaria del tiempo en que reciben ayuda en sus labores escolares, como de las familias que los apoyan en las mismas, en función de las estrategias de autorregulación. Para ello, el quipo de investigación se centró en cuatro aspectos de las estrategias autorregulatorias: estrategias de apoyo, estrategias meta-cognitivas, estrategias cognitivas y motivación. Tras la aplicación de un diseño pretest-postest los resultados arrojaron diferencias en cuanto a las variables de género y edad. En referencia a la variable relacionada con el sexo del alumnado, en el postest se encontró una diferencia significativa en el factor motivación, donde las alumnas presentaron un nivel más bajo.

Continuando con las estrategias de autorregulación, Tejedor, González y García (2008) focalizaron su interés en la influencia de las estrategias cognitivas de atención en los resultados académicos en función de factores sociodemográficos, entre otros. Concretamente, los resultados mostraron diferencias significativas en las estrategias de atención a favor de las alumnas.

Como conclusión, se puede afirmar, a la luz de la revisión de la literatura sobre la variable género y la conducta prosocial, que las chicas desarrollan comportamientos más afines a los valores sociales, alcanzan valores más elevados en razonamiento moral

y desarrollan comportamientos relacionados con la agresión verbal y física en menor medida que los chicos.

4.3.2. Edad y valores

En nuestra investigación utilizaremos una variable con dos niveles: 1º ciclo y 2º ciclo. El primer nivel incluiría al alumnado de 13-14 años y el segundo nivel al alumnado 15-16 años. Por tanto, en la fundamentación teórica de la relación de esta variable con los valores vamos a tomar como referencia la variable de mayor universalidad: la edad. A continuación, realizaremos una revisión basada en las mismas fuentes que las tomadas en el punto anterior con el fin de seguir la misma pauta en dos variables que en multitud de investigaciones van unidas.

De la Fuente et al. (2006) obtuvo unos resultados derivados del Cuestionario *Valores Sociopersonales para la Convivencia* en relación con el grupo de edad en los que se apreciaba que existía un deterioro de los valores en el grupo de mayor edad, en contra de lo que los autores esperaban. Es decir, los adolescentes de menor edad (grupo de 12-14 años) obtuvieron mayores puntuaciones en el cuestionario que, como ya se ha descrito, tras el análisis factorial arrojó tres dimensiones: valores sociopersonales, de autorregulación y éxito). Los autores sugieren que estos resultados pueden tener su fundamento en la crisis personal y social propia de la adolescencia, así como en la influencia ejercida por los medios sociales y los distintos contextos de socialización.

En la investigación de Peralta (2004) los análisis inferenciales efectuados dieron a conocer la existencia de diferencias significativas, especialmente en los grupos de edad de 13, 14 y 15 años (la variable edad constaba de 6 niveles que oscilaban entre 12 y 17 años). Los resultados en las siete dimensiones del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar* fueron los siguientes:

- 1) Comportamiento antisocial y bullying. El alumnado de 13 y 14 años obtuvo medias estadísticamente más significativas que el alumnado de 16 años.
- 2) Comportamiento indisciplinado, disruptivo y desinterés académico. El alumnado de 13, 14 y 15 años alcanzó medias estadísticamente más significativas que el grupo de 16 años.

- 3) Hablar mal de otros, robos y engaños. El grupo de 13 y 14 años presentó efectos estadísticamente más significativos que el resto de grupos de edad.
- 4) Consumo de drogas. Sin efectos estadísticos significativos.
- 5) Hablar mal del compañero. Destacaron los grupos de 13 y 14 años.
- 6) Comportamiento antisocial indirecto: robos y engaños. En este caso, el grupo de 12 años destacó sobre el resto.
- 7) Ser víctima de intimidación de iguales. Destacó asimismo el grupo de 12 años.

Acerca del estudio de Sánchez (2005) y el cuestionario de razonamiento moral, la autora encontró efectos muy significativos de la variable edad en la mayoría de los factores del citado cuestionario descrito anteriormente (concretamente en cinco de los siete factores). Cabe destacar que es el alumnado de menor edad el que obtuvo medias superiores a los de mayor edad (la autora incluyó en la variable edad cinco niveles que iban desde los 12 años a los 16). Así, en el factor denominado participación en ONGs, destacó el grupo de 12 años, presentando medias más elevadas. En *Moralidad Internacional*, *Justicia social*, *Reparto de recursos* y *Afrontamiento moral*, el alumnado de 13 años alcanzó mayores puntuaciones que el resto de grupos de edades.

El trabajo antes mencionado de Canteras (2003) sobre valores y creencias en los jóvenes tuvo en cuenta el factor sociodemográfico de edad como variable independiente. Para ello, el autor estableció tres niveles en esta variable: de 15 a 20 años, de 21 a 24 años y de 25 a 29 años. Los resultados mostraron que el grupo de mayor edad alcanzó puntuaciones superiores en el sistema de valores. Así mismo, también se encontraron diferencias en el interés por la educación en valores, siendo el grupo de mayor edad el que demostró mayor interés. En cuanto a las actividades de voluntariado, el estudio destaca que la tendencia por desarrollar este tipo de actividades aumenta conforme lo hace la edad.

La investigación de Angelucci et al. (2009) también arrojó efectos significativos en cuanto a la variable edad sobre la dimensión de valores sociales. Los autores dicotomizaron la variable para obtener dos niveles (de 16 a 19 años y de 20 a 26 años). El grupo de mayor edad valoró en mayor medida los aspectos de diversidad, equidad, tolerancia, igualdad, creatividad, paciencia, solidaridad, justicia y respeto. En cuanto a

la dimensión de valores instrumentales, de nuevo el grupo de estudiantes de mayor edad otorgó mayor importancia a aspectos como logro, autoridad, progreso, responsabilidad, eficacia y compromiso.

Un trabajo realizado en Argentina con estudiantes universitarios (González, Quattrocchi y Biglieri, 2012) analizó los valores de la escala de Schwartz (1992) y su influencia con algunas variables sociodemográficas. Con respecto a la edad, la muestra se distribuyó en cuatro grupos (de 19 a 25 años, de 26 a 31 años, de 32 a 40 años y mayores de 40 años). Atendiendo a las dimensiones bipolares de los valores, los resultados mostraron que a la vez que aumentaba la edad se otorgaba mayor importancia a los valores de conservación. En los valores de apertura a la experiencia fue el grupo de menor edad el que mostró más interés por esta dimensión, seguido del grupo de mayor edad. En el caso de los valores de autopromoción, fue el grupo de edad de entre 26 y 31 años quien puntuó más alto, seguido del grupo con participantes entre 32 y 40 años. Finalmente, el alumnado correspondiente a los dos grupos de mayor edad dio mayor importancia a los valores de autotrascendencia.

El análisis de Garcia-Mazzieri (2012) sobre autopercepción de control y los valores de Schwartz (1992) agrupó la variable edad en cuatro niveles: de 18 a 24 años, de 25 a 35 años, de 36 a 45 años y de 46 a 62 años. Los resultados que se obtuvieron arrojaron niveles más elevados de los valores de apertura al cambio para el grupo de menor edad, descendiendo los niveles de la dimensión bipolar a la vez que la muestra aumentaba en edad. En el caso de los valores de autopromoción, fue el grupo de edad comprendido entre 25 y 35 años el que dio mayor importancia a los valores de poder y logro. En cuanto a los valores de conservación, se observó que el aumento en estos iba en consonancia con el aumento de edad.

En el estudio anteriormente citado de Delfino y Zubieta (2011), los resultados verificaron con respecto a la variable edad que el alumnado de mayor edad puntuaba más alto en universalismo y en la dimensión de autotrascendencia. Por otra parte, en los valores de estimulación, hedonismo y apertura al cambio, fueron los más jóvenes quienes otorgaron mayor relevancia a estos valores. En la misma línea, Zubieta, Mele y Casullo (2006), en una muestra de población general, tras la administración de la escala de valores de Schwartz (1992) se constató que los más jóvenes puntuaban significativamente más alto en los valores de estimulación, hedonismo y logro. En el

grupo de mayor edad, sin embargo, las puntuaciones significativamente más elevadas se obtuvieron en conformismo, tradición, benevolencia, universalismo y seguridad. La muestra se distribuyó en dos grupos de edad: un grupo formado por menores de 30 años y otro formado por mayores de 30 años.

La investigación de Pérez Fuentes et al. (2011) en relación con la variable edad ofreció unos resultados en la línea de los que venimos anunciando. Concretamente, las relaciones entre las variables edad y curso académico respecto a la presencia de conductas antisociales y delictivas revelaron ser positivas y significativas. Es decir, a mayor edad y cuanto más elevado era el curso académico, más elevada resultaba ser la frecuencia de conductas antisociales y delictivas.

Sobre el análisis de estrategias de autorregulación llevadas a cabo por Oses et al. (2011), en lo que respecta a la variable edad, el estudio clasificó la muestra formada por estudiantes de secundaria en cuatro grupos (11, 12, 13 y 14 años). Los resultados arrojaron una diferencia significativa en el posttest para el factor estrategias de apoyo. En concreto, los autores apreciaron que el alumnado de 12 años, alcanzó niveles más altos en este factor en comparación con los demás grupos de edad. Al mismo tiempo, se observó que los niveles en estrategias de apoyo iban disminuyendo a medida que aumentaba la edad del alumnado. Para el resto de estrategias de autorregulación (motivación, estrategias metacognitivas y estrategias cognitivas) no se hallaron diferencias en cuanto a la edad.

En el trabajo de Tejedor et al. (2008) sobre las estrategias de autorregulación centradas en los aspectos atencionales, los resultados arrojaron diferencias significativas entre el alumnado de primer ciclo y segundo ciclo a favor del alumnado de menor edad. Así mismo, los autores apreciaron que el aumento de edad no iba acompañado de un incremento en las variables atencionales, sino que más bien los hallazgos señalaron la tendencia contraria.

Se puede concluir, por tanto, que existen datos contradictorios en la bibliografía consultada acerca de la relación de la edad (en la adolescencia) y los valores. Por una parte, hay investigaciones que avalan que el alumnado de menor edad (12-14 años) puntúa más alto en problemas de convivencia escolar que el alumnado de mayor edad (15-17 años), pero otras investigaciones han alcanzado resultados que señalan que el alumnado de menor edad puntúa más alto en valores sociopersonales, de

autorregulación y logro, y muestran un mayor razonamiento moral. El motivo de tal contradicción puede estar, como señalábamos antes, en la peculiaridad de la adolescencia y las influencias derivadas de los distintos contextos de socialización.

SEGUNDA PARTE

APROXIMACIÓN EMPÍRICA:
PREDICCIÓN DE VALORES SOCIALES,
DE AUTORREGULACIÓN Y LOGRO EN
ADOLESCENTES DE ESO

CAPÍTULO 5

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

5.1. OBJETIVOS |

5.2. HIPÓTESIS |

5.1. Objetivos

En este apartado se van a enumerar los objetivos de la investigación, desglosándolos en tres niveles de concreción (cuatro objetivos generales, siete objetivos específicos y veintiún objetivos subespecíficos). Esta aproximación analítica permitirá posteriormente establecer una correspondencia entre estas intenciones y las hipótesis de la investigación.

1. Identificar la presencia e intensidad de valores sociales, de autorregulación y logro en estudiantes de la ESO comprobando estos parámetros en los diferentes niveles de las variables sociodemográficas y de opción curricular.
2. Analizar la capacidad correlacional de variables sociodemográficas, de opción curricular, de personalidad y afectivas con los valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 2.1. Evaluar los distintos parámetros de covariación entre variables sociodemográficas y valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 2.1.1. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre variables sociodemográficas y valores sociales.
 - 2.1.2. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre variables sociodemográficas y valores de autorregulación.
 - 2.1.3. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre variables sociodemográficas y el valor de logro.
 - 2.2. Evaluar los distintos parámetros de covariación entre la opción curricular y valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 2.2.1. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre la opción curricular y valores sociales.
 - 2.2.2. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre la opción curricular y valores de autorregulación.

- 2.2.3. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre la opción curricular y el valor de logro.
- 2.3. Evaluar los distintos parámetros de covariación entre variables de personalidad y valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 2.3.1. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre variables de personalidad y valores sociales.
 - 2.3.2. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre variables de personalidad y valores de autorregulación.
 - 2.3.3. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre variables de personalidad con el valor de logro.
- 2.4. Evaluar los distintos parámetros de covariación entre variables afectivas y valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 2.4.1. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre variables afectivas y valores sociales.
 - 2.4.2. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre variables afectivas y valores de autorregulación.
 - 2.4.3. Evaluar la existencia, valencia y tamaño del efecto de las correlaciones entre variables afectivas y el valor de logro.
- 3. Analizar la capacidad predictiva de la variable curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro, comprobando asimismo si la adición de otras variables al modelo refuerza la explicación de la variabilidad presente en las distribuciones de puntuaciones axiológicas.
 - 3.1. Evaluar el potencial predictor, tanto directo como indirecto, de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 3.2. Evaluar el potencial predictor de variables sociodemográficas, de personalidad y afectivas sobre el aprendizaje de los valores sociales, de autorregulación y logro.

- 3.2.1. Determinar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas sobre el aprendizaje de los valores sociales, de autorregulación y logro.
- 3.2.2. Determinar la capacidad predictiva de las variables de personalidad sobre el aprendizaje de los valores sociales, de autorregulación y logro.
- 3.2.3. Determinar la capacidad predictiva de las variables afectivas sobre el aprendizaje de los valores sociales, de autorregulación y logro.
- 3.3. Evaluar el potencial de moderación o modulación que variables sociodemográficas, de personalidad y afectivas ejercen entre la opción curricular y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 3.3.1. Determinar los efectos de moderación que las variables sociodemográficas ejercen entre la opción curricular y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 3.3.2. Determinar los efectos de moderación que las variables de personalidad ejercen entre la opción curricular y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 3.3.3. Determinar los efectos de moderación que las variables afectivas ejercen entre la opción curricular y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 3.3.4. Determinar los efectos de moderación que los valores de autorregulación y logro ejercen entre la opción curricular y el aprendizaje de valores sociales.
 - 3.3.5. Determinar los efectos de moderación que los valores sociales y de autorregulación ejercen entre la opción curricular y el aprendizaje del valor de logro.
 - 3.3.6. Determinar los efectos de moderación que los valores sociales y de logro ejercen entre la opción curricular y el aprendizaje de valores de autorregulación.
4. Aplicar los resultados y conclusiones de la fase empírica a las prácticas educativas dirigidas al aprendizaje de valores, esclareciendo en particular las necesidades

curriculares detectadas en orden a incrementar la efectividad de los aprendizajes axiológicos por parte de las distintas opciones curriculares.

Este último objetivo, por tener un carácter aplicado y desbordar el ámbito del estudio empírico que acometemos en esta segunda parte del informe de la investigación doctoral, será abordado en la tercera parte, una vez discutidos los resultados del estudio empírico.

5.2. Hipótesis

De acuerdo con los objetivos anteriormente formulados, a continuación plantearemos una serie de hipótesis generales, específicas y operativas, numeradas correlativamente en relación con los objetivos generales, específicos y subespecíficos. La excepción a esta regla se refiere al cuarto objetivo que, por no tener un carácter empírico, tampoco tendrá correspondencia en este marco hipotético.

Las hipótesis se formulan en un modo muy analítico. Aunque pueda parecer una opción extremadamente minuciosa, la tarea confirmatoria o refutatoria se verá facilitada en el momento de presentar los resultados.

1. Los estudiantes de ESO se caracterizarán por la interiorización de un nivel medio-alto de valores sociales, de autorregulación y de logro.
2. Las variables sociodemográficas, opción curricular, de personalidad y afectivas correlacionarán con valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 2.1. Las variables sociodemográficas correlacionarán con valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 2.1.1. Las variables sociodemográficas (género y ciclo/edad) correlacionarán significativa y moderadamente con valores sociales. La valencia será positiva en el caso del coeficiente correspondiente a la edad, mientras que la correlación de la que participará el género indicará un nivel más elevado de valores sociales en las estudiantes.
 - 2.1.2. Las variables sociodemográficas (género y ciclo/edad) correlacionarán significativa y moderadamente con valores de autorregulación. La

valencia será positiva en el caso del coeficiente correspondiente a la edad, mientras que la correlación de la que participará el género indicará un nivel más elevado de valores de autorregulación en las estudiantes.

- 2.1.3. Las variables sociodemográficas (género y ciclo/edad) correlacionarán significativa y moderadamente con valores de logro. La valencia será positiva en el caso del coeficiente correspondiente a la edad, mientras que la correlación de la que participará el género indicará un nivel más elevado de valores de logro en las estudiantes.
- 2.2. La opción curricular correlacionará con valores sociales, de autorregulación y logro.
- 2.2.1. La opción curricular correlacionará significativa y moderadamente con valores sociales, indicando un nivel más elevado de estos entre quienes optan por la asignatura de Religión.
 - 2.2.2. La opción curricular correlacionará significativa y moderadamente con valores de autorregulación, indicando un nivel más elevado de estos entre quienes optan por la asignatura de Religión.
 - 2.2.3. La opción curricular correlacionará significativa y moderadamente con el valor de logro, indicando un nivel más elevado de este entre quienes optan por la asignatura de Religión.
- 2.3. Las variables de personalidad correlacionarán con valores sociales, de autorregulación y logro.
- 2.3.1. Las variables de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, responsabilidad y amabilidad) correlacionarán significativa y moderadamente con valores sociales. La valencia será negativa en el caso del coeficiente correspondiente al neuroticismo, mientras que en las correlaciones en las que participen la extraversión, la apertura a la experiencia, la responsabilidad y la amabilidad, el signo será positivo.
 - 2.3.2. Variables de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, responsabilidad y amabilidad) correlacionarán significativa y moderadamente con valores de autorregulación. La valencia será

negativa en el caso del coeficiente correspondiente al neuroticismo, mientras que en las correlaciones en las que participen la extraversión, la apertura a la experiencia, la responsabilidad y la amabilidad, el signo será positivo.

2.3.3. Variables de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, responsabilidad y amabilidad) correlacionarán significativa y moderadamente con el valor de logro. La valencia será negativa en el caso del coeficiente correspondiente al neuroticismo, mientras que en las correlaciones en las que participen la extraversión, la apertura a la experiencia, la responsabilidad y la amabilidad, el signo será positivo.

2.4.Las variables afectivas correlacionarán con valores sociales, de autorregulación y logro.

2.4.1. Las variables afectivas (empatía y autoestima) correlacionarán significativa y moderadamente con valores sociales, indicando un nivel más elevado de estos entre quienes alcancen niveles más altos en empatía y autoestima.

2.4.2. Las variables afectivas (empatía y autoestima) correlacionarán significativa y moderadamente con valores de autorregulación, indicando un nivel más elevado de estos entre quienes alcancen niveles más altos en empatía y autoestima.

2.4.3. Las variables afectivas (empatía y autoestima) correlacionarán significativa y moderadamente con el valor de logro, indicando un nivel más elevado de estos entre quienes alcancen niveles más altos en empatía y autoestima.

3. La opción curricular anticipará el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro. Así mismo, la adición de otras variables al modelo reforzará la explicación de la variabilidad presente en las distribuciones de puntuaciones axiológicas.

3.1.La opción curricular anticipará el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro, y lo hará tanto directamente como a través de variables de personalidad, afectivas y axiológicas.

- 3.2. Las variables sociodemográficas, de personalidad y afectivas anticiparán el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
- 3.2.1. Las variables sociodemográficas (género y edad) anticiparán el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 3.2.2. Las variables de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, responsabilidad y amabilidad) anticiparán el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 3.2.3. Las variables afectivas (empatía y autoestima) anticiparán el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
- 3.3. Las variables sociodemográficas, de personalidad y afectivas modularán el efecto de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
- 3.3.1. Las variables sociodemográficas (género y edad) modularán el efecto de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 3.3.2. Las variables de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, responsabilidad y amabilidad) modularán el efecto de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 3.3.3. Las variables afectivas (empatía y autoestima) modularán el efecto de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
 - 3.3.4. Los valores de autorregulación y logro modularán el efecto de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores sociales.
 - 3.3.5. Los valores sociales y de autorregulación modularán el efecto de la opción curricular sobre el aprendizaje del valor de logro.
 - 3.3.6. Los valores sociales y de logro modularán el efecto de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores de autorregulación.

CAPÍTULO 6

MÉTODO

6.1. DISEÑO |

6.2. PARTICIPANTES |

6.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS |

6.4. PROCEDIMIENTO |

6.1. Diseño

La elección metodológica está condicionada por los objetivos marcados por la investigación. Tal como se deduce de los objetivos planteados, la investigación consta de dos fases: una fase empírica de carácter transversal, en la que se lleva a cabo un estudio descriptivo, correlacional y predictivo mediante encuesta. En ella se da respuesta al objetivo 1 (diseño descriptivo), al objetivo 2 (diseño correlacional) y al objetivo 3 (diseño predictivo).

La segunda fase es de naturaleza pedagógico-aplicada (objetivo 4), teniendo por objeto el diseño de orientaciones curriculares para la enseñanza de valores sociales, de autorregulación y logro. Serán tenidos en cuenta los resultados obtenidos sobre los efectos de moderación y mediación de las variables analizadas, puesto que resultan de interés para el aprendizaje de competencias en ámbitos afectivos, de personalidad y de valores. Esta segunda fase ya no tiene un carácter empírico y se informará sobre ella en la tercera parte de este informe de investigación doctoral.

6.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por grupos naturales pertenecientes al alumnado del IES Clara Campoamor de Lucena (Córdoba). En concreto, fueron 177 estudiantes pertenecientes a los cuatro cursos de ESO. Se trata, por tanto, de un alumnado cuyas edades oscilan entre los 12-13 años y los 16-17. Uno de los criterios de selección de los grupos de participantes ha sido el de estar matriculado en Religión o en Alternativa, dadas las características de la investigación y las metas que se plantean. Hay que aclarar que se trata de grupos naturales puesto que la ley, como se anticipó en el marco teórico, contempla la libertad de elección de matrícula entre Religión o Alternativa, de lo que se deduce la imposibilidad de asignar aleatoriamente participantes a grupos. Por lo tanto, el muestreo tuvo un carácter no probabilístico de tipo intencional.

En cuanto a la distribución de la muestra respecto a esta variable socioeducativa que hemos denominado opción curricular, los porcentajes arrojan unas puntuaciones muy igualadas en los cálculos de distribución de frecuencias. Así, sobre $N = 177$, la asignatura de Religión fue elegida por 92 personas (52.00%); mientras que 85 personas optaron por Alternativa (48.00%) (véase figura 38).

Tabla 38

Opción curricular seleccionada por los participantes

Opción Curricular	F	%
Religión	92	52.0
Alternativa	85	48.0
Total	177	100.0

Un segundo criterio intencional de selección muestral fue la edad, estableciendo dos grupos coincidentes con los dos ciclos que la ley establece para la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria; es decir, un grupo compuesto por el alumnado de 1º y 2º de ESO (de 12-13 años a 14-15 años), esto es, primer ciclo de la ESO; y un segundo grupo formado por el alumnado de 3º y 4º de ESO (de 15-16 años a 16-17 años), es decir, segundo ciclo de la ESO. El cálculo efectuado en el estudio descriptivo sobre esta variable la hemos centrado en cada uno de los cuatro cursos que comportan la etapa educativa objeto de estudio.

La muestra está compuesta por 49 personas de 1º de la ESO, 27 personas de 2º de la ESO, 85 alumnos/as de 3º de la ESO y 16 alumnos/as de 4º de la ESO. Es decir, 76 personas corresponden al primer ciclo de la ESO (43.00%) y 101 personas pertenecen al 2º ciclo (57.00%). Para ver los distintos cálculos en términos porcentuales, véase la tabla 39.

Otra variable que debe ser reseñada en lo que se refiere a la composición de la muestra es el sexo del alumnado, dado que las hipótesis 2, 2.1, 2.1.1, 3.2, 3.2.1, 3.3 y

3.3.1 de la investigación están vinculadas a esta cuestión. Por tanto, en lo que respecta a la distribución de la muestra atendiendo a la variable sociodemográfica de género, los cuestionarios fueron cumplimentados de forma válida por 94 alumnas y 83 alumnos (53.11% y 46.89%, respectivamente).

Tabla 39

Características de los participantes según la edad y el ciclo de la ESO

Edad	Ciclo de ESO		Total
	1º	2º	
12	10	0	10
13	37	0	37
14	21	16	37
15	8	58	66
16	0	25	25
17	0	2	2
Total	76	101	177
	43%	57%	

A modo de resumen de este apartado referido a la muestra, se incluye la tabla 40 en la que se puede apreciar la relación entre las distintas variables sociodemográficas mencionadas.

Tabla 40

Características de los participantes según la opción curricular elegida, el sexo y el ciclo de la ESO

		RELIGIÓN	ALTERNATIVA	TOTAL
EDAD	N	92 (52%)	85 (48%)	177
	1º CICLO	42	34	76
	2º CICLO	50	51	111
	TOTAL	92	85	177
SEXO	N	92	85	177
	HOMBRES	38	45	83
	MUJERES	54	40	94
	TOTAL	92	85	177

6.3. Variables e instrumentos

Con la intención de poder obtener los datos sobre las variables que fueron objeto de nuestro estudio se emplearon instrumentos estandarizados para medir los valores sociales, de autorregulación y logro, la personalidad, la empatía y la autoestima. En cuanto a las variables sociodemográficas y socioeducativa, la obtención de los datos se

hizo a través de un cuestionamiento directo a los participantes. En la tabla 41, se presentan de manera resumida los instrumentos empleados en esta investigación junto con las variables que fueron evaluadas por cada uno de ellos.

Tabla 41

Constructos medidos en el estudio

TIPO DE VARIABLE	VARIABLES OPERATIVAS	INSTRUMENTO
<i>Sociodemográficas</i>	1. Género	Ítem directo
	2. Ciclo de la ESO	
<i>Socioeducativa</i>	3. Opción curricular	Ítem directo
<i>Personalidad</i>	4. Neuroticismo	NEO-FFI
	5. Extraversión	
	6. Apertura	
	7. Amabilidad	
<i>Afectivas</i>	8. Responsabilidad	IRI
	9. Empatía	
<i>Dependientes</i>	10. Autoestima	Escala de Rosenberg
	11. Valores sociales	Cuestionario de Evaluación de Valores Sociopersonales
	12. Valores autorregulación	
	13. Valor logro	

Fuente: Elaboración propia

6.3.1. Variables sociodemográficas

Este bloque de variables comprende el **género y el ciclo de la ESO**. En conjunto, estas variables se han contemplado porque existen datos en investigaciones precedentes que indican que pueden provocar efectos diferenciadores en la valoración de constructos relacionados con el ámbito de la competencia social y el aprendizaje de valores.

El **género** es un factor al que se le debe seguir prestando atención porque en ocasiones se ha verificado su potencial predictivo sobre la presencia de problemas de conducta, confirmando su mayor prevalencia en los varones (José, Martorell y González, 2001; Ramírez, 2005), y porque en resultados anteriores se ha hallado que

las mujeres autoinforman sobre la posesión de un mayor número de metas sociales de carácter crónico (Álvarez y Ares, 2003).

Por otra parte, en lo que hace referencia a la otra variable sociodemográfica que hemos denominado *ciclo de la ESO*, hay que destacar que se trata de una variable vinculada a la **edad**. Esta ha de ser atendida puesto que aunque las conductas antisociales aparecen en la infancia y permanecen en la edad adulta, se manifiestan con mayor intensidad en la adolescencia (Martínez y Gras, 2007), etapa vital en la que, a su vez, habría que distinguir entre las fases correspondientes a los dos ciclos de que consta la ESO.

El género fue medido con un ítem de respuesta abierta en el que el participante debía hacer constar si era hombre o mujer. En cuanto al ciclo, se tomaron datos sobre la edad y el curso en dos ítems de respuesta abierta. No obstante, la relativa homogeneidad de los participantes en estas variables hizo que la información obtenida mediante estos dos ítems la reconvirtiéramos en la variable binaria “Ciclo de la ESO”. Esta es la que finalmente se ha considerado en nuestro estudio empírico.

6.3.2. Variable socioeducativa

La *opción curricular* es una variable socioeducativa dicotómica que incluye dos opciones: cursar la asignatura de Religión o asistir a la atención educativa que proporciona la administración educativa. Recordemos que la LOE contempla en su disposición adicional segunda que la asignatura de Religión debe ser de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para el alumnado, algo que se mantiene en la actual tramitación parlamentaria del proyecto de la nueva ley orgánica de educación (LOMCE). En el instrumento, los participantes debían informar sobre la opción curricular que estana cursando (Religión/Alternativa).

6.3.3. Variables de personalidad: NEO-FFI

A continuación se describe cada una de las variables de personalidad de nuestra investigación.

- 1) **Neuroticismo.** Alude a características que remiten esencialmente al afecto negativo. Es opuesto a la estabilidad emocional. Incluye las facetas de ansiedad, depresión, hostilidad, ansiedad social, impulsividad y vulnerabilidad.
- 2) **Extraversión.** Incluye la posesión de emociones positivas, energía y la tendencia a buscar estimulación en compañía de otras personas.
- 3) **Apertura.** Predisposición de las personas a ajustar sus actitudes o conductas ante la exposición a información o situaciones nuevas. El constructo incluye las facetas de fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas y valores
- 4) **Amabilidad.** Predisposición de las personas a ser cooperativos y afables hacia los demás, en lugar de recelosos y competitivos
- 5) **Responsabilidad.** Hace referencia a la capacidad de autorregulación o autocontrol, tanto en lo que concierne a los aspectos inhibitorios, como en lo referido a los aspectos proactivos. Incluye las facetas de reflexión, orden, diligencia y perseverancia. Por el contrario, la persona que puntúa bajo tiende a describirse como poco reflexiva, poco escrupulosa, poco ordenada, poco diligente y poco perseverante.

La evaluación de la personalidad es una de las tareas más importantes en diferentes ámbitos de la psicología, particularmente en la psicología de la personalidad y en la psicología social. Para su medida se ha empleado el NEO-FFI, cuestionario basado en el modelo de los Cinco Factores cuya contundencia y elevado consenso ha suscitado un gran interés en las última décadas. El NEO-FFI es la versión reducida del NEO-PI-R, uno de los cuestionarios más estudiados sobre personalidad. Consta de 60 ítems, 12 por cada rasgo de personalidad. Ha sido validado en numerosos países y empleado tanto en población adulta como adolescente. Los ítems adoptan como formato de respuesta una escala Likert de 5 puntos cuyos extremos corresponden a las etiquetas *Totalmente en desacuerdo* y *Totalmente de acuerdo*. Este instrumento estandarizado ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas en varios estudios con diversas poblaciones, con una adecuada estructura factorial e índices de confiabilidad elevados y aceptables para sus factores, encontrándose unos coeficientes de alpha de Cronbach que oscilan entre .74 en la dimensión de apertura a .88 en la dimensión de neuroticismo (Spence et al., 2012).

6.3.4. Variables afectivas: IRI y Escala de Autoestima de Rosenberg

Como variables afectivas, nuestra investigación incluye los constructos de empatía y autoestima. En el primer caso, el instrumento empleado fue una adaptación al español del IRI; para analizar la segunda variable afectiva se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Empatía. Desde una perspectiva multidimensional, la empatía se centra en la capacidad de la persona para responder a los demás, teniendo en cuenta tanto aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de discriminar entre uno mismo y la de los demás. La empatía incluye la capacidad para distinguir los estados afectivos de los demás y la capacidad de asumir tanto el punto de vista cognitivo como el afectivo con respecto a los demás.

El *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) (Davis, 1980, 1983) posee una estructura formada por cuatro dimensiones independientes (fantasía, toma de perspectiva, preocupación empática y malestar personal) de 7 ítems cada una (Pérez-Albéniz et al., 2003) tal como se relató en el bloque del marco teórico, si bien es posible calcular una puntuación global. En cuanto a la fiabilidad del instrumento original, las investigaciones llevadas a cabo con el IRI apoyan la utilidad de este instrumento para la evaluación de la empatía disposicional. Al analizar las características psicométricas de la adaptación al español (Pérez-Albéniz et al., 2003), los resultados muestran que la versión española del IRI posee características psicométricas similares a las de la versión original. En concreto, las diferentes dimensiones que componen el instrumento presentan niveles de fiabilidad y evidencias de validez adecuadas, oscilando los alphas de Cronbach entre .68 y .76 (Carrasco, Delgado, Barbero, Holgado y Del Barrio, 2011) permitiendo concluir que la versión en español del IRI es adecuada para ser utilizada en España en la investigación sobre empatía.

Autoestima. Tal como hemos descrito este constructo en el marco teórico, se trata de un aspecto o dimensión del autoconcepto, haciendo referencia a través de él, al valor que el individuo atribuye a su particular descripción de sí mismo.

La Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) es el instrumento empleado para evaluar la variable afectiva de la presente investigación. Se trata de unos de los

cuestionarios más utilizados para la evaluación de la autoestima. Consta de 10 ítems centrados en el sentimiento de satisfacción que se tiene de uno mismo. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente. El formato de respuesta es una escala tipo Likert, donde los ítems se responden en una escala de cuatro puntos (1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en desacuerdo, 4= totalmente en desacuerdo). Tomás-Sábado y Limonero (2008) analizaron las propiedades psicométricas y definieron la estructura dimensional de la versión española de la Escala de Autoestima de Rosenberg. El estudio obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .89, por lo que Tomás-Sábado y Limonero identifican este instrumento como adecuado para evaluar la autoestima en la población española.

6.3.5. Variables referidas a los valores sociales, de autorregulación y logro: CEVS

A continuación presentamos las variables criterio o dependientes de nuestro estudio. Cabe recordar, la agrupación que se hizo de los distintitos valores sociales, de autorregulación y logro en tres dimensiones axiológicas (véase tabla 42). Su utilidad reside en la exploración sistemática de distintos tipos de valores importantes que pueden aparecer en el ámbito de la convivencia en los centros escolares, agrupándolos en tres núcleos de distinto significado: valores de tipo social, valores relacionados con la valía y la autorregulación conductual, en la medida en que contribuyen a mejorar el clima de aprendizaje y trabajo en el centro escolar y valores relacionados con logro.

Valores sociales. Se definen como metas transituacionales (terminales o instrumentales) que expresan intereses (individuales, colectivos, o ambos) relativos a un tipo motivacional, y que son evaluados de acuerdo a su importancia como principios-guía en la vida de una persona (Schwartz y Bilsky, 1990).

Tabla 42

Agrupación de las variables sociales, de autorregulación y logro en tres dimensiones

Valores Sociales (VS)
Autoexigencia
Respeto y protección
Bondad y generosidad
Honradez y lucha
Amistad, aprecio y amabilidad
Prevención de injusticias
Protección y equilibrio
Altruismo
Esfuerzo y orden
Hospitalidad
Valores de Autorregulación (VA)
Equilibrio
Valor disciplinado
Valor de Logro (VL)
Logro

Valores de autorregulación. Se definen como la capacidad de la persona para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en circunstancias cambiantes (Brown, 1998). Incluye las facetas de introducción de información, autoevaluación, propensión al cambio, búsqueda, planificación del cambio, implementación, y evaluación. (Fuente et al., 2009).

Valores de logro. Están vinculados al éxito personal como resultado de la demostración de competencia, de acuerdo a las normas culturales: ambición (trabajar duro, con altas aspiraciones), consecución de metas y capacidad en el sentido de competencia y eficacia (Schwartz, 2005).

Para la medición de estas variables criterio se aplicó el *Cuestionario de Evaluación de Valores Sociopersonales* (De la Fuente et al., 2006), dado que se trata de un instrumento que permite evaluar distintos tipos de valores sociopersonales relacionados con la convivencia en los centros escolares de Educación Secundaria Obligatoria. El instrumento se basa en el modelo de Tierno (1996) y de De la Fuente

(1999), que pone el énfasis en los pensamientos, sentimientos y comportamientos que las personas tienen respecto a sus valores. La medida fue desarrollada rigurosamente, alcanzando un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .97$. Consta de noventa y tres ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Regular de acuerdo, 4= Bastante de acuerdo y 5= Muy de acuerdo). El análisis factorial de De la Fuente (2006) arrojó trece factores que explicaban un 63% de la varianza. En un análisis factorial de segundo orden se obtuvieron tres dimensiones de valores que los autores denominaron valores sociales y personales, valor autorregulado y éxito, de las que la presente investigación ha confeccionado el grupo de variables criterio o dependientes.

Tabla 43

Varianza explicada en el análisis factorial, y coeficientes de fiabilidad para la escala total, dimensiones y factores del Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar.

Dimension/Factor	Varianza	Coficiente Alpha
Total		$\alpha = .97$
Dimensión 1: Valores sociopersonales	43,6%	$\alpha = .93$
Dimensión 2: Valor Autorregulado	11%	$\alpha = .71$
Dimensión 3: Valor del Éxito	7%	$\alpha = .65$
Factor 1: Autoexigencia y valía	37%	$\alpha = .87$
Factor 2: Valor y Equilibrio	4%	$\alpha = .39$
Factor 3: Respeto y Protección	3,2%	$\alpha = .67$
Factor 4: Bondad	2,7%	$\alpha = .76$
Factor 5: Honradez y Lucha	2,3%	$\alpha = .76$
Factor 6: Amistad, Aprecio y Amabilidad	2,1%	$\alpha = .69$
Factor 7: Prevención de injusticias	1,9%	$\alpha = .65$
Factor 8: Valor indisciplinado	1,8%	$\alpha = .48$
Factor 9: Protección y equilibrio	1,7%	$\alpha = .31$
Factor 10: Altruismo	1,6%	$\alpha = .64$
Factor 11: Esfuerzo y Orden	1,5%	$\alpha = .87$
Factor 12: Éxito	1,4%	$\alpha = .65$
Factor 13: Hospitalidad y reflexión	1,3%	$\alpha = .85$

Fuente: Elaboración propia a partir de De la Fuente et al., 2006.

En la tabla 43 se puede apreciar la varianza explicada en el análisis factorial, así como los coeficientes de fiabilidad obtenidos por cada factor y por cada dimensión.

6.4. Procedimiento

Una vez que se han descrito los instrumentos que se han empleado en la presente investigación, se comenzará a relatar el procedimiento global seguido, por lo que ahora se presentarán secuencialmente las actividades generales que lo integran.

En primer lugar, se seleccionaron los grupos en los que se recogieron los datos según los criterios señalados en el apartado 2 (Participantes). Hay que aclarar, como se anticipó anteriormente, que se trató de grupos naturales puesto que la ley contempla la libertad de elección de matrícula entre Religión o Alternativa. De ahí la imposibilidad de seleccionar aleatoriamente a los participantes.

Posteriormente, se procedió a la aplicación de los instrumentos de recogida de datos en dos sesiones lectivas. Se trata de un único momento de medida (diseño transversal), pero dado el exceso de ítems se emplearon dos días con el objeto de que la información obtenida no estuviera sesgada por el cansancio de lo/as participantes. El proceso de recogida de datos comprendió, por tanto, dos sesiones, si bien no hubo ninguna variación en el alumnado que participó en las mismas.

El orden en el que fueron cumplimentados los cuestionarios fue el siguiente: 1) datos sociodemográficos: género y ciclo de la ESO; 2) datos socioeducativos: Religión o Alternativa; 3) Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar: valores sociales, de autorregulación y logro; 4) NEO-FFI: neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad; 5) IRI: empatía; y 6) Escala de Autoestima de Rosenberg.

En la aplicación de los instrumentos el investigador contó con el apoyo del profesorado de Religión y Alternativa que impartía clase al grupo de participantes. Al comienzo de cada test, el profesorado informaba del tiempo disponible para realizar el test y leía en voz alta cada uno de los ítems que componían los distintos instrumentos con el fin de aclarar alguna duda al alumnado. Asimismo, se recordaba la importancia de leer cada frase con atención y marcar claramente en la hoja la opción que quisieran seleccionar.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

7.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO |

7.2. ESTUDIO CORRELACIONAL |

7.3. ESTUDIO PREDICTIVO |

A continuación expondremos en los siguientes apartados los resultados obtenidos tras los análisis de datos correspondientes, realizados todos ellos con el paquete estadístico SPSS (versión 20).

Presentaremos los resultados descriptivos en las distintas variables que forman parte de nuestra investigación. Incluimos medidas de tendencia central como la media, y medidas de dispersión como la desviación típica y distribución de frecuencias.

Comenzaremos por las variables sociodemográficas de *género* y *ciclo de la ESO*. Seguidamente, abordaremos la variable socioeducativa a la que hemos denominado *opción curricular* para continuar con las variables de personalidad tomadas del modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad. Por último, el análisis descriptivo se centrará en las variables afectivas (*empatía* y *autoestima*).

En segundo lugar, a tenor de los objetivos marcados y de sus correspondientes hipótesis, se expondrán los resultados correlacionales entre los valores sociales, de autorregulación y logro con las distintas variables sociodemográficas, socioeducativa, de personalidad y afectivas.

En un tercer apartado, se ha aplicado un análisis de regresión múltiple, mediante el que se ha obtenido un modelo predictor para cada una de las variables dependientes, compuesto por una combinación de las independientes o factores predictores, cuyos coeficientes beta informan sobre la magnitud y valencia asociadas a su capacidad predictiva.

En un último apartado se exploró la capacidad de moderación que las diferentes variables medidas podría ejercer entre la opción curricular (variable independiente) y las variables dependientes (valores sociales, de autorregulación y logro). Esto se hizo con la ayuda de un análisis de regresión por mínimos cuadrados ordinarios (OLS), que permitió detectar el efecto debido a la interacción entre el predictor focal (opción curricular) y el resto de variables moderadoras (variables de personalidad, afectivas y sociodemográficas) sobre cada variable dependiente.

7.1. Estudio descriptivo

7.1.1. Análisis de las variables sociodemográficas

Las frecuencias correspondientes a los diferentes niveles de las variables sociodemográficas ya fueron presentadas en el apartado correspondiente a la descripción de la muestra. Aquí nos vamos a limitar a representar gráficamente los valores ya reseñados. Comenzando por la variable género podemos ver que sobre $N = 177$, los cuestionarios fueron completa dos de forma válida por 94 alumnas (53.11%) y 83 alumnos (46.89%) (véase figura 28).

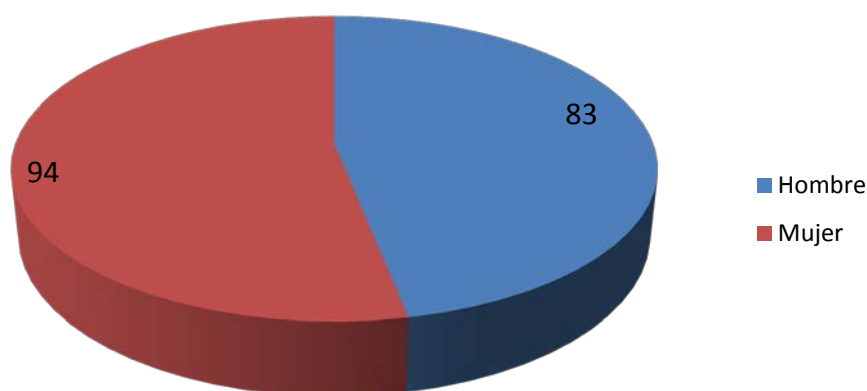


Figura 28. Distribución de frecuencias por género

La otra variable sociodemográfica que hemos definido en nuestro estudio es ciclo de la ESO. La siguiente figura presenta la frecuencia de participantes correspondiente a cada curso de la ESO, agrupados además los cursos en ciclos.

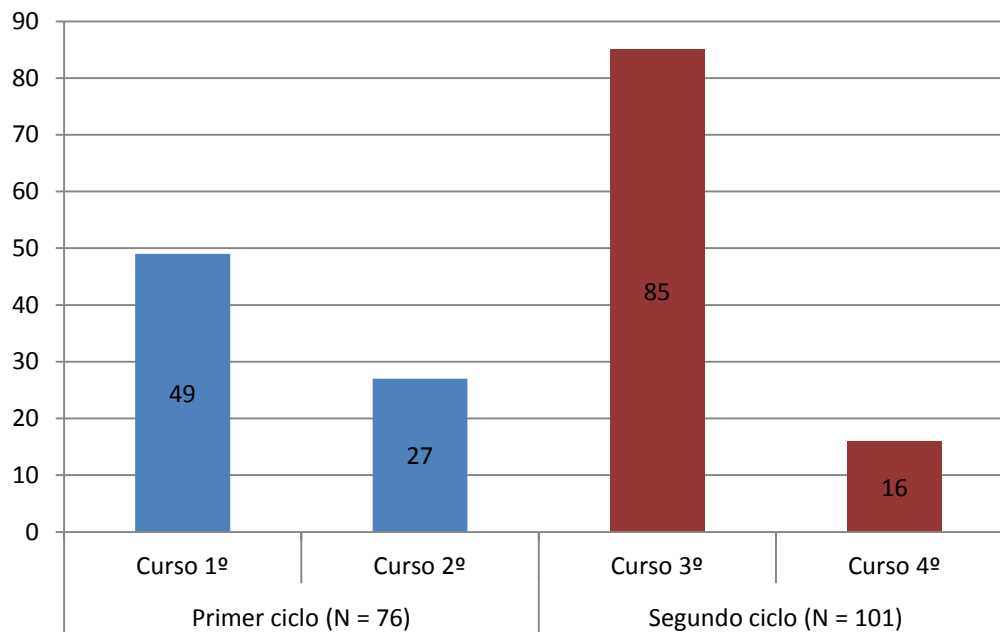


Figura 29. Distribución de frecuencias de los cuatro cursos de la ESO, agrupados en ciclos.

Tal y como podemos ver en la figura 29, la muestra está compuesta por 49 personas de 1º de la ESO, 27 personas de 2º de la ESO, 85 alumnos/as de 3º de la ESO y 16 alumnos/as de 4º de la ESO. Es decir, 76 personas corresponden al 1º ciclo de la ESO (43.00%) y 101 personas pertenecientes al 2º ciclo de la ESO (57.00%).

7.1.2. Análisis de la variable socioeducativa

En el caso de la variable *opción curricular*, los porcentajes arrojan unas puntuaciones muy igualadas en los cálculos de distribución de frecuencias. Así, sobre $N = 177$, 92 personas han elegido la asignatura de Religión (52.00%) y 85 personas han optado por la alternativa (48.00%) (véase figura 30).

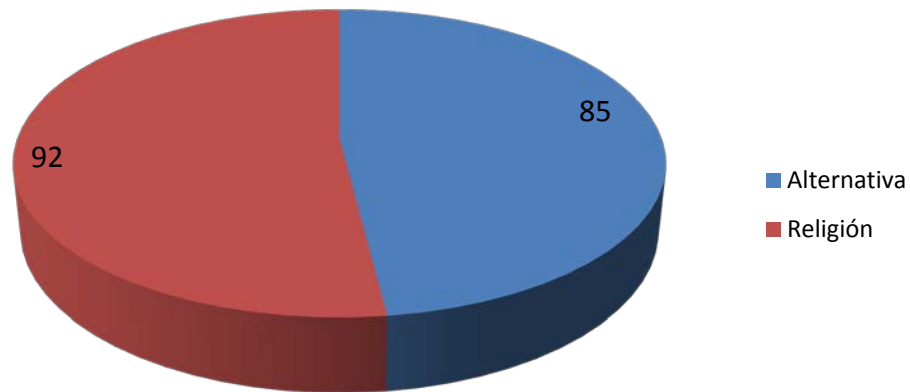


Figura 30. Distribución de frecuencias de la variable opción curricular.

7.1.3. Análisis de las variables de personalidad

Continuando con el análisis descriptivo, abordamos ahora las variables que corresponden a los rasgos de personalidad del Modelo de los Cinco Grandes Factores (Goldberg, 1993). Al igual que en el estudio de las variables anteriores, incluimos los datos obtenidos a partir de las pruebas de tendencia central. Si observamos la figura 31, podemos ver cómo las variables extraversión, amabilidad, responsabilidad y apertura a la experiencia alcanzan valores moderados-altos, superando y rozando incluso la puntuación 4 sobre 5, como sucede en extraversión. La variable neuroticismo difiere del resto de las variables de personalidad, ya que la media empírica no supera el punto central de la escala de respuesta. Por tanto, la media más elevada corresponde a la variable extraversión ($M = 3.80$) y la más baja al neuroticismo ($M = 2.90$).

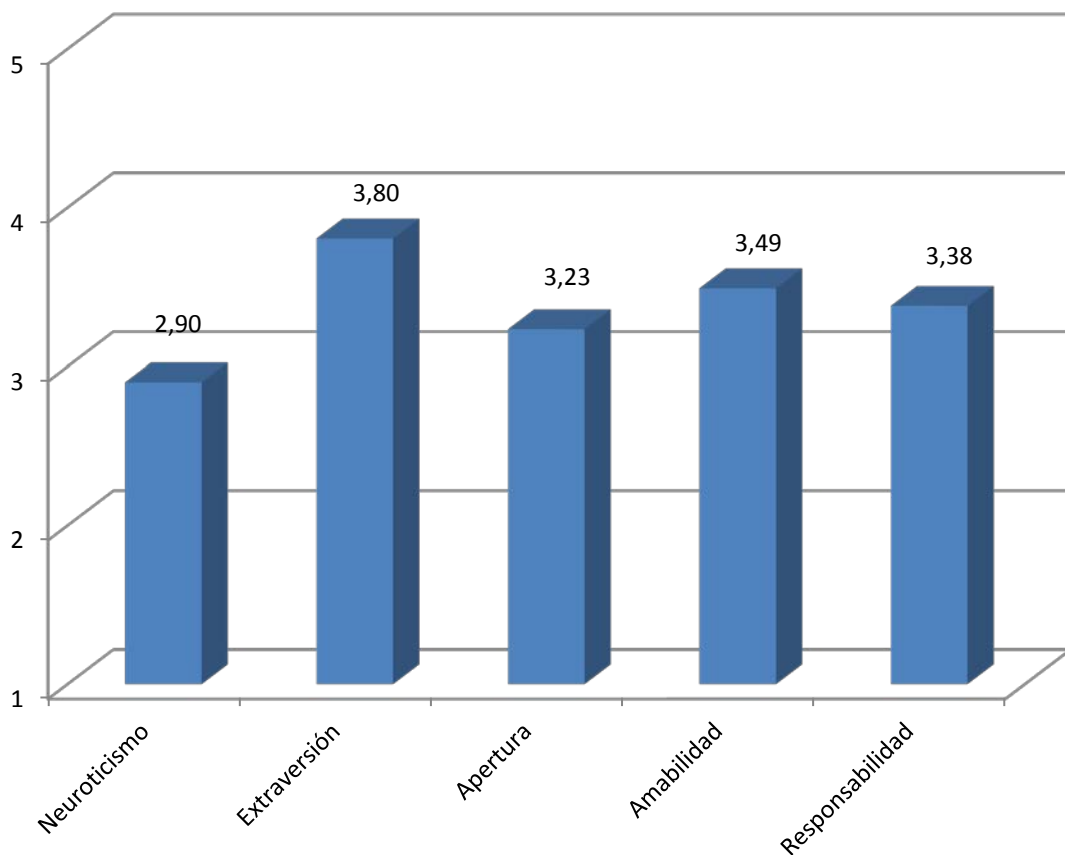


Figura 31. Puntuaciones medias de los participantes en las variables de personalidad.

7.1.4. Análisis de las variables afectivas

En el caso de las variables afectivas, en relación con la medida de autoestima se observa en la figura 32 que, como era previsible, tanto las puntuaciones medias en los ítems de la Escala de Rosenberg como la media total son medio-altas. Únicamente destacaríamos la puntuación media en el ítem 8, que se sitúa por debajo del punto medio teórico de la escala. Por consiguiente, nuestra muestra se caracteriza por niveles de autoestima que corresponden a los que en la sociedad occidental se vinculan a la personalidad sana.

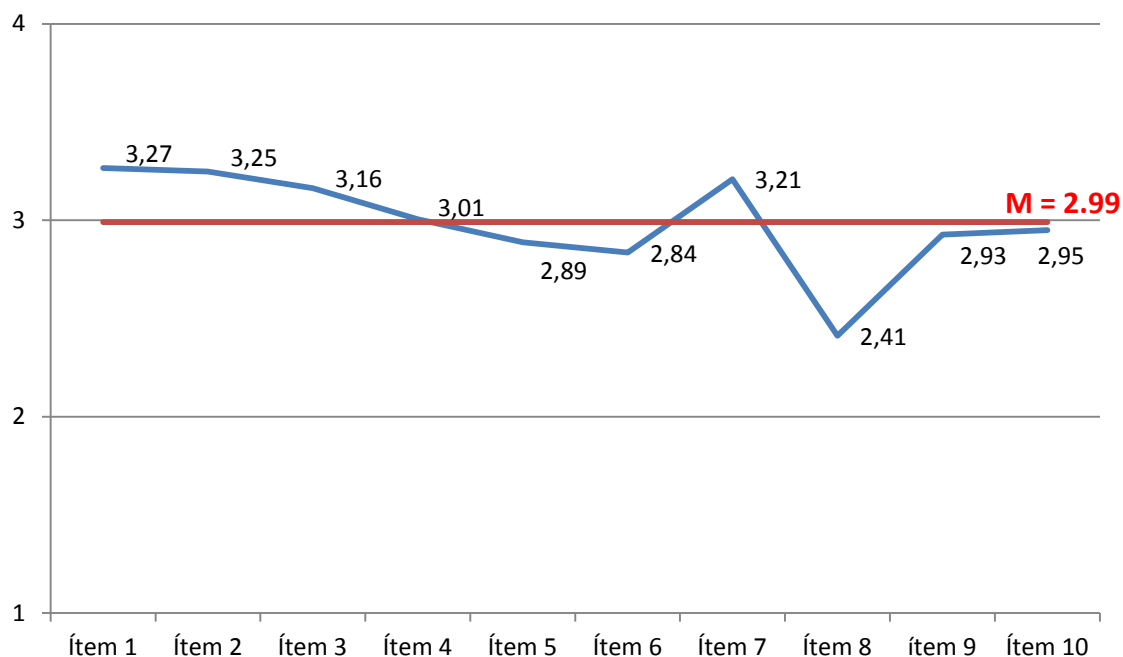


Figura 32. Puntuaciones medias en los ítems de la Escala de Autoestima de Rosenberg, y media total en el instrumento (en color rojo).

En cuanto a la otra variable afectiva, la empatía, podemos observar en la figura 32 cómo los datos obtenidos arrojan una mayor fluctuación entre los diferentes valores obtenidos en los 28 ítems que forman el cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal que en el caso de la otra variable afectiva que analizamos anteriormente, oscilando entre el valor 2.55 en el ítem 5 y el valor 3.93 en el ítem 18. La muestra alcanza una media total moderada-alta en el instrumento ($M = 3.29$), lo que es indicativo de niveles de empatía que, como se indicó en el marco teórico, guardan relación positiva con la conducta prosocial y con los estilos de razonamiento prosocial más orientados a una disposición prosocial, mientras que unos niveles más bajos en este instrumento nos hubiera llevado a una muestra caracterizada por la conducta agresiva y la inestabilidad emocional. En este sentido, tan sólo una cuarta parte de los 28 ítems que forman el instrumento obtiene unas medias que se sitúan por debajo del punto medio teórico de la escala (véase figura 33).

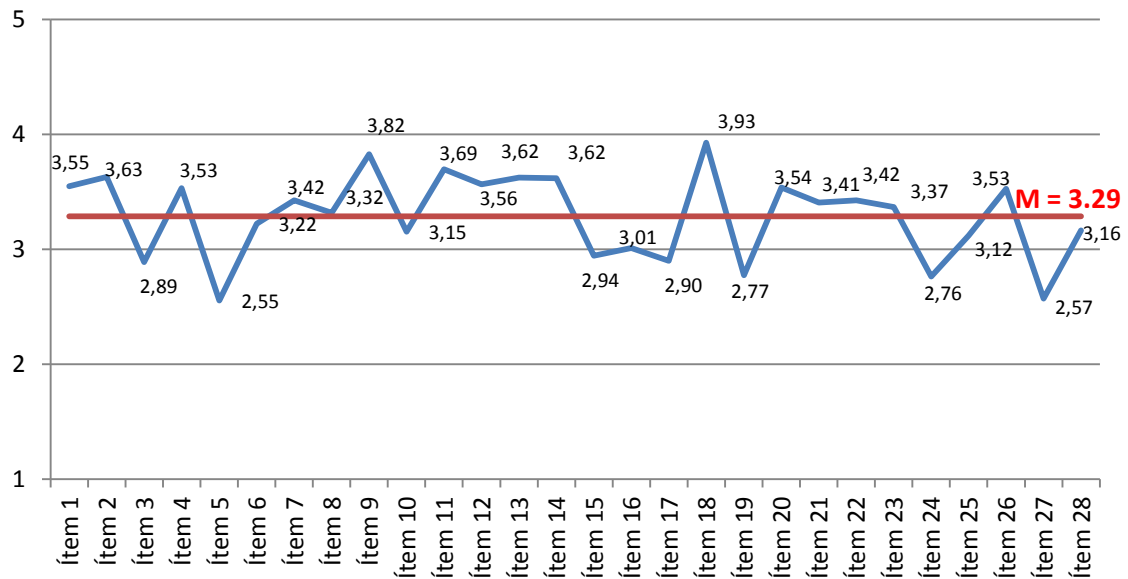


Figura 33. Puntuaciones medias en los ítems de Índice de Reactividad Interpersonal, y media total en el instrumento (en color rojo).

7.1.5. Análisis de las variables referidas a los valores sociales, de autorregulación y logro

Por último, el estudio descriptivo está referido a las variables de valores sociales, autorregulación y logro.

Como se puede apreciar en la figura 34, todos los valores alcanzan una puntuación media mayor de 3 en una escala del 1 al 5, donde el valor 1 correspondería a la puntuación más baja y el valor 5 a la puntuación más alta. Cabe destacar el valor social *autoexigencia* que alcanza la puntuación más alta con $M = 4.38$ y *valor disciplinado* con la puntuación mínima, $M = 3.06$.

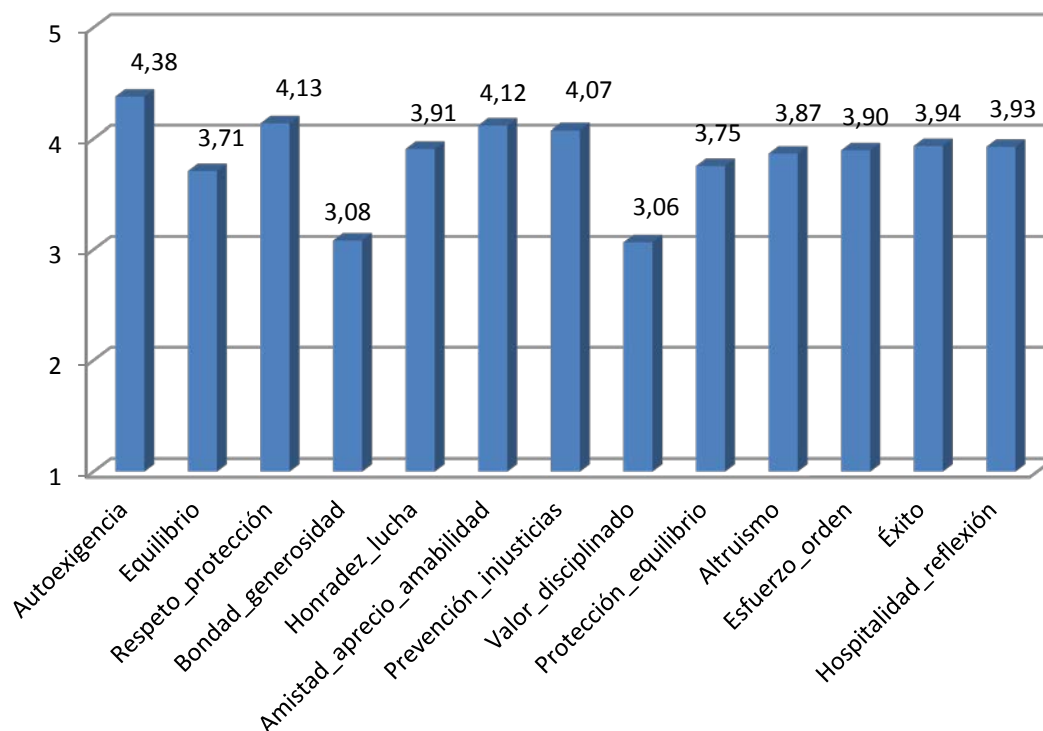


Figura 34. Puntuaciones medias alcanzadas por los participantes en los valores sociales, de autorregulación y logro.

En la tabla 44, junto con la media, hemos incluido la desviación típica como medida de dispersión de las variables mencionadas.

Tabla 44

Medias y desviaciones típicas en los valores sociales, de autorregulación y logro

Variables	Media	DT
Autoexigencia	4,37	,427
Equilibrio	3,71	,620
Respeto y protección	4,13	,608
Bondad y generosidad	3,08	,971
Honradez y lucha	3,91	,654
Amistad, aprecio y amabilidad	4,11	,527
Prevención de injusticias	4,07	,626
Valor disciplinado	3,06	,978
Protección y equilibrio	3,75	,701
Altruismo	3,87	,580
Esfuerzo y orden	3,90	,486
Logro	3,93	1,271
Hospitalidad y reflexión	3,93	,576

Atendiendo a la media obtenida por cada dimensión axiológica (valores sociales, valores de autorregulación, y valor de logro), se aprecia cómo las tres medias alcanzan valores entre moderados y altos, siendo el caso de los valores sociales y el valor de logro las que rozan la puntuación 4 en una escala del 1 al 5 (véase la figura 35). Esto confirma la primera hipótesis de nuestro estudio, puesto que la muestra de estudiantes de la ESO se caracteriza por la presencia de valores sociales, de autorregulación y logro en niveles medio-altos.

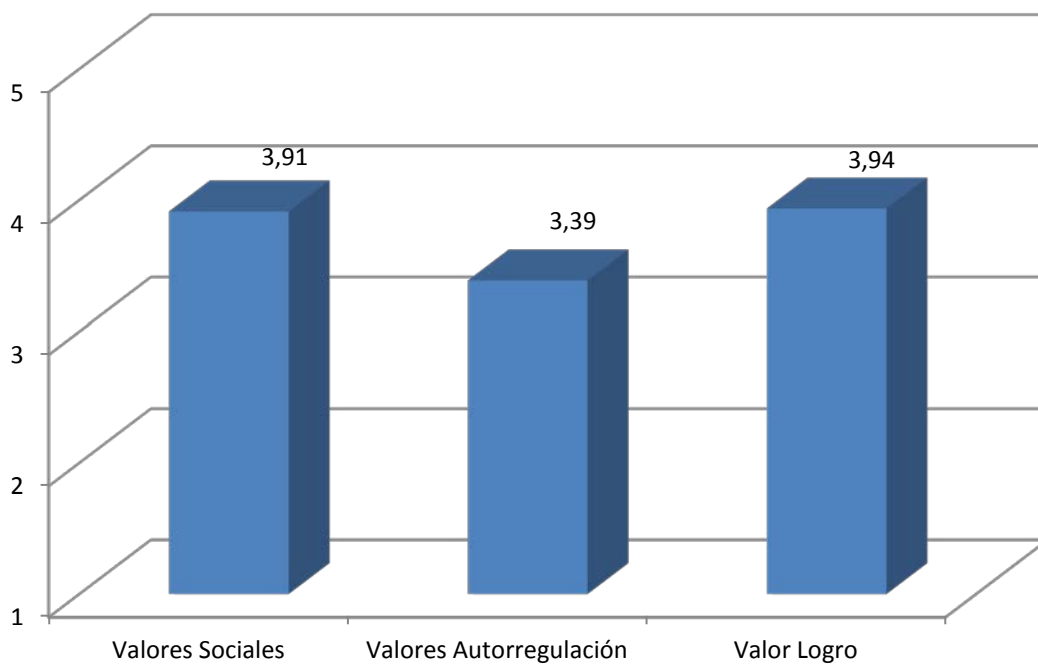


Figura 35. Puntuaciones medias en las dimensiones axiológicas correspondientes a los valores sociales, de autorregulación y logro

No obstante, ha de tenerse en cuenta que en la cumplimentación de todo instrumento de lápiz y papel operan sesgos de autopresentación o deseabilidad social. Como es bien conocido en la ciencia psicométrica, las puntuaciones verdaderas son el resultado de la suma de las puntuaciones empíricas y el error. Como parte del error se encuentra la manipulación que los sujetos hacen de la propia autoimagen cuando responden a reactivos altamente contaminados por la deseabilidad social, como sucede en la medida de valores de nuestro estudio. Si aplicamos este hecho a nuestros

resultados, deduciríamos en primer lugar, en efecto, una cierta presencia de los valores sociales, de autorregulación y logro en la muestra, pero probablemente esta no será tan elevada como parece ser. Esta hipótesis que, a su vez, emana de nuestros resultados nos inclinará a recomendar, en el capítulo de pautas pedagógicas, el refuerzo de los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al menos en determinados perfiles de alumnado.

7.2. Estudio correlacional

Para responder a parte de las hipótesis planteadas en la presente tesis doctoral, realizamos un análisis de correlación bivariada entre todas las variables objeto de estudio. Con este procedimiento se calculó el coeficiente de correlación de Pearson con sus niveles de significación, permitiendo determinar la existencia de relaciones lineales entre las variables de investigación.

Tal como está previsto en la secuencia hipotética, el análisis correlacional nos va a posibilitar, en primer lugar, analizar la relación existente entre las variables sociodemográficas (género y ciclo de la ESO) y los valores sociales, de autorregulación y logro. En segundo lugar, se explorará la correlación que mantiene la opción curricular con dichos valores. Posteriormente se examinará la asociación de la personalidad con los valores y, por último, se hará lo propio en el caso de las variables afectivas.

7.2.1. Correlaciones bivariadas y análisis confirmatorios entre las variables sociodemográficas de género y ciclo de la ESO con los valores sociales, de autorregulación y logro

Para desarrollar nuestro estudio correlacional atendiendo a las variables sociodemográficas de *género y ciclo de la ESO*, y puesto que estamos ante dos variables dicotómicas, recodificamos las citadas variables de modo que a los chicos les otorgamos el valor 0 y a las chicas el valor 1. Igualmente, recodificamos la variable ciclo de la ESO, dándole el valor 0 al alumnado del primer ciclo, y 1 al alumnado del segundo ciclo (véase tabla 45).

En la tabla se observa que el género correlaciona positivamente con tres valores: autoexigencia, altruismo y hospitalidad, siendo pequeños los tamaños de los efectos (véanse los valores de R^2). Concretamente, las estudiantes parecen haber interiorizado el valor de autoexigencia ($M_m = 4.49$, $DT = 0.34$) en mayor medida que los estudiantes varones ($M_v = 4.24$, $DT = 0.48$). Para confirmar estadísticamente esta diferencia, se aplicó la prueba t , arrojando un valor significativo que nos permitió rechazar la hipótesis nula, $t(175) = -4.05$, $p < .001$. En segundo lugar, nuevamente las chicas interiorizan el valor del altruismo en mayor medida que sus compañeros ($M_m = 3.99$, $DT = 0.53$; $M_v = 3.72$, $DT = 0.60$). Así mismo, la prueba t confirma esta diferencia, $t(175) = -3.30$, $p < .001$. Igual ocurre con el valor hospitalidad, que las estudiantes demuestran haber interiorizado en mayor medida que los alumnos ($M_m = 4.01$, $DT = 0.52$; $M_v = 3.83$, $DT = 0.62$). Para confirmar estadísticamente esta diferencia, se aplicó la prueba t , arrojando un valor significativo que nos permitió rechazar la hipótesis nula, $t(175) = -2.02$, $p < .045$.

Tabla 45

Correlación biserial puntual entre el género y el ciclo con los valores sociales, de autorregulación y logro

Dimensión	Valor	Género			Ciclo		
		r_{bp}	p	R^2	r_{bp}	p	R^2
Valores Sociales	Autoexigencia	.293**	.000	.086	-.003	.965	.000
	Respeto-protección	.132	.080	.017	.082	.280	.007
	Bondad-generosidad	.055	.466	.003	-.002	.978	.000
	Honradez-lucha	.137	.070	.019	-.039	.607	.001
	Ami-apre-amab	.133	.078	.018	-.166*	.027	.028
	Prevención injusticias	.092	.221	.008	-.021	.778	.000
	Protección-equilibrio	-.128	.090	.016	-.133	.077	.018
	Altruismo	.242**	.001	.059	-.147	.051	.022
	Esfuerzo-orden	.092	.225	.008	-.102	.176	.010
	Hospitalidad-reflexión	.151*	.045	.023	-.066	.379	.004
Valores Autorregulación	Equilibrio	-.016	.829	.000	-.083	.270	.007
	Valor disciplinado	.039	.603	.001	.110	.143	.012
Valor Logro	Logro	.032	.670	.001	-.022	.772	.000

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

En cuanto al ciclo de la ESO, tal y como se puede apreciar en la tabla 45, correlaciona con el valor amistad-aprecio-amabilidad, si bien el sentido de la correlación es negativo, siendo pequeño el tamaño de efecto (véase el valor de R^2). El sentido de la valencia nos indica que el alumnado del primer ciclo de la ESO ($M_1 = 4.22$, $DT = 0.51$) demuestra haber interiorizado el valor social denominado amistad-aprecio-amabilidad en mayor medida que el alumnado del segundo ciclo de la ESO ($M_2 = 4.04$, $DT = 0.53$). Esta diferencia se evidencia estadísticamente tras la aplicación de la prueba t , $t(175) = 2.22$, $p < .027$.

Los resultados que se acaban de presentar confirman solo muy parcialmente la hipótesis 2.1., al ser identificadas algunas correlaciones entre el género y los valores sociales. No obstante, la valencia no ha resultado ser positiva para el caso del coeficiente correspondiente al ciclo de la ESO y el valor de amistad-aprecio-amabilidad, tal como se planteaba en la subhipótesis 2.1.1., por lo que esta hipótesis operativa no puede confirmarse en relación con el ciclo. Asimismo, las hipótesis 2.1.2 y 2.1.3 no han podido verificarse al no correlacionar significativamente las variables sociodemográficas con los valores de autorregulación y logro.

7.2.2. Correlaciones bivariadas y análisis confirmatorios entre la opción curricular y los valores sociales, de autorregulación y logro.

En primer lugar, se ha calculado la correlación existente entre la opción curricular con los valores sociales, de autorregulación y logro. Los resultados muestran cómo la opción curricular correlaciona de manera significativa y positiva con los valores sociales (VS) lo cual confirma parcialmente la hipótesis 2.2: queda totalmente verificada la hipótesis 2.2.1 y no pueden ser confirmadas las hipótesis 2.2.2 y 2.2.3, puesto que como se puede observar en la tabla 47, no se aprecia correlación entre la opción curricular y los valores de autorregulación (VA) y logro (VL).

Tabla 47

Coefficientes de correlación de Pearson entre la opción curricular y las dimensiones de valores sociales, de autorregulación y logro.

		Opción curricular_rbp	Val. Sociales	Val. Auto.
Valores Sociales	Correlación de Pearson	,250**		
	Sig. (bilateral)	,001		
Valores Auto.	Correlación de Pearson	-,015	,259**	
	Sig. (bilateral)	,839	,000	
Valor Logro	Correlación de Pearson	,080	,192*	,067
	Sig. (bilateral)	,289	,010	,373

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Para abordar el análisis correlacional valor a valor en cada una de las tres dimensiones en las que hemos agrupado los distintos valores, hemos empleado coeficientes de correlación biserial puntual (r_{bp}), caso particular del coeficiente r de Pearson. El término con que se denomina (biserial-puntual) indica que una de las variables es dicotómica (1 o 0) y la otra continua. En nuestro caso, recodificamos la variable dicotómica opción curricular dándole el valor de 1 a la Religión y el 0 a la alternativa.

Pues bien, en la tabla 48 se comprueba que la opción curricular correlaciona significativamente con 7 valores. Concretamente lo hace con respeto y protección, $r_{bp} = .185$, $p = .014$, bondad-generosidad, $r_{bp} = .185$, $p = .013$, honradez-lucha $r_{bp} = .211$, $p = .005$, amistad-aprecio-amabilidad, $r_{bp} = .150$, $p = .046$, prevención-injusticias, $r_{bp} = .262$, $p = .000$, esfuerzo-orden, $r_{bp} = .207$, $p = .006$, hospitalidad, $r_{bp} = .207$, $p = .006$.

En el caso de respeto-protección, los estudiantes que asisten a la clase de Religión ($M_R = 4.24$, $DT = 0.53$) demuestran haber interiorizado en mayor medida este valor social que el alumnado matriculado en alternativa ($M_A = 4.02$, $DT = 0.67$). El

análisis confirmatorio tras la aplicación de la prueba t fue positivo, confirmándose tal diferencia, $t(175) = 2.50, p < .014$. En el caso del valor de bondad-generosidad, el alumnado de Religión demostró haber interiorizado en mayor medida este valor que el alumnado de alternativa ($M_R = 3.25, DT = 0.88; M_A = 2.89, DT = 1.03$). La prueba t confirmó esta diferencia, $t(175) = 2.50, p < .013$. El valor de honradez-lucha mostró el mismo comportamiento. Así, el alumnado matriculado en la asignatura de Religión demostró haber interiorizado en mayor medida el valor de honradez-lucha que sus compañeros de alternativa ($M_R = 4.04, DT = 0.59; M_A = 3.76, DT = .69$). Estos resultados fueron refrendados tras la aplicación de la prueba $t, t(175) = 2.86, p < .005$. Como comentábamos hace un instante, el valor amistad-aprecio-amabilidad mostró correlación con la variable de opción curricular. En este sentido, el alumnado de Religión demostró una mayor interiorización de este valor ($M_R = 4.19, DT = 0.48$) que el alumnado de alternativa ($M_A = 4.03, DT = 0.57$). La prueba t confirmó la diferencia, $t(175) = 2.01, p < .046$. El valor de prevención-injusticias también resultó encontrarse más interiorizado por el alumnado de Religión que por los que no la cursaban ($M_R = 4.23, DT = 0.56; M_A = 3.90, DT = .65$). Tal diferencia se confirmó con los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba $t, t(175) = 3.60, p < .001$. En el caso del valor de esfuerzo-orden, de nuevo el alumnado de alternativa mostró un menor grado de interiorización del valor social ($M_A = 3.79, DT = 0.46$) que el alumnado de Religión ($M_R = 3.99, DT = 0.49$). La diferencia fue confirmada con los resultados que se obtuvieron en la prueba $t, t(175) = 2.79, p < .006$. Por último, los estudiantes que asisten a la clase de Religión demostraron una mayor interiorización de la hospitalidad que aquellos que no asisten a ella ($M_R = 4.04, DT = 0.49; M_A = 3.80, DT = .63$). La diferencia fue confirmada nuevamente con la prueba $t, t(175) = 2.80, p < .006$.

Por tanto, estos resultados confirman nuestra hipótesis 2.2.1., puesto que, como acabamos de relatar, la opción curricular correlaciona significativa y moderadamente con valores sociales (concretamente, con los valores sociales de respeto y protección, bondad y generosidad, honradez y lucha, amistad-aprecio-amabilidad, prevención de injusticias, esfuerzo-orden y hospitalidad-reflexión), indicando un nivel más elevado de estos entre quienes optan por la asignatura de Religión (véase tabla 48). En el resto de valores analizados no se detecta correlación alguna, lo que no permite evidenciar las relaciones establecidas en las hipótesis 2.2.2 y 2.2.3, si bien de ello se deduce que

tampoco existen relaciones negativas entre la opción curricular y este tipo de valores (autorregulación y logro).

Tabla 48

Correlación biserial puntual entre la opción curricular y los valores sociales, de autorregulación y logro

Dimensión	Valor	Opción Curricular		
		r_{bp}	p	R^2
Valores Sociales	Autoexigencia	.130	.086	.017
	Respeto-protección	.185*	.014	.034
	Bondad-generosidad	.185*	.013	.034
	Honradez-lucha	.211**	.005	.044
	Ami-apre-amab	.150	.046	.022
	Prevención injusticias	.262**	.000	.068
	Protección-equilibrio	-.047	.537	.002
	Altruismo	.119	.114	.014
	Esfuerzo-orden	.207**	.006	.043
	Hospitalidad-reflexión	.207**	.006	.043
Valores Autorregulación	Equilibrio	.070	.351	.005
	Valor disciplinado	-.063	.401	.004
Valor Logro	Logro	.080	.289	.006

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

En cuanto al tamaño del efecto, los coeficientes de determinación que se observan en la tabla 1 son de tamaño reducido. Prueba de ello es que el coeficiente más elevado, que corresponde a la relación de la opción curricular con el valor de prevención de injusticias, está indicando únicamente un 6.8% de covariación conjunta de las variables, mientras que el porcentaje mínimo de variación conjunta se sitúa en el 2.2%.

7.2.3. Correlaciones bivariadas entre los factores de personalidad y los valores sociales, de autorregulación y logro

De los datos obtenidos en relación con la asociación entre personalidad y valores podemos realizar una doble lectura: una lectura horizontal, en la que apreciamos la

correlación existente entre los diferentes valores sociales, de autorregulación y logro con los cinco factores de personalidad; y una lectura vertical, en la que analizaremos la correlación encontrada de cada factor de personalidad con los valores sociales, de autorregulación y logro (véase tabla 49).

Tabla 49

Correlaciones de los Cinco Grandes Factores de personalidad con los valores sociales, de autorregulación y logro

Dimensión	Valor	Neuroticismo			Extraversión		
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Valores Sociales	Autoexigencia	-.018	.809	.0003	.215**	.004	.046
	Respeto-protección	.154*	.041	.024	-.021	.785	.0004
	Bondad-generosidad	-.046	.543	.002	.118	.118	.014
	Honradez-lucha	-.072	.344	.005	.039	.603	.001
	Ami-apre-amab	-.188*	.012	.035	.317**	.000	.101
	Prevención injusticias	-.135	.074	.018	-.003	.972	.000
	Protección-equilibrio	-.141	.062	.019	.089	.237	.008
	Altruismo	-.176*	.019	.031	.329**	.000	.108
	Esfuerzo-orden	-.026	.731	.001	.111	.143	.012
	Hospitalidad-reflexión	.109	.150	.012	-.005	.944	.000
Valores Autorregulación	Equilibrio	.052	.495	.003	.236**	.002	.068
	Valor disciplinado	.092	.225	.008	-.026	.735	.000
Valor Logro	Logro	.052	.496	.003	.039	.608	.001

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabla 49 (continuación)

Dimensión	Valor	Apertura		
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Valores Sociales	Autoexigencia	.172*	.022	.029
	Respeto-protección	.171*	.023	.029
	Bondad-generosidad	.058	.442	.003
	Honradez-lucha	.183*	.015	.033
	Ami-apre-amab	-.054	.477	.003
	Prevención injusticias	.070	.357	.005
	Protección-equilibrio	-.061	.423	.004
	Altruismo	.108	.153	.012
	Esfuerzo-orden	.268**	.000	.072
	Hospitalidad-reflexión	.194**	.010	.038
Valores Autorregulación	Equilibrio	.119	.113	.014
	Valor disciplinado	.083	.269	.008
Valor Logro	Logro	.010	.897	.000

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

En el análisis que hemos denominado horizontal, destacamos los valores que correlacionan en mayor medida con más factores de personalidad. Así, los valores de autoexigencia y respeto-protección correlacionan con cuatro de los cinco factores de personalidad; los valores amistad-aprecio-amabilidad y altruismo también correlacionan con cuatro de los cinco factores de personalidad, si bien debemos destacar que una de las correlaciones que hemos encontrado es de valencia negativa. En concreto, ambos valores sociales correlacionan negativamente con el factor de personalidad neuroticismo, resultado coherente con la literatura previa, puesto que con este rasgo de personalidad se alude a características que se asocian al «afecto negativo» y a la ausencia de estabilidad emocional (Watson y Tellegen, 1985; McCrae y Costa, 1987). Continuando con la correlaciones entre los Cinco Grandes Factores de personalidad con los valores sociales, de autorregulación y logro analizados, encontramos correlación con tres de los cinco factores de personalidad en los valores honradez-lucha, esfuerzo-orden

y hospitalidad-reflexión; por último, el valor prevención de injusticias correlaciona con dos de los cinco factores.

Tabla 49 (continuación)

Dimensión	Valores	Amabilidad			Responsabilidad		
		r	p	R ²	r	p	R ²
Valores Sociales	Autoexigencia	.359**	.000	.129	.323**	.000	.104
	Respeto-protección	.407**	.000	.166	.208**	.006	.043
	Bondad-generosidad	.126	.095	.016	.111	.143	.012
	Honradez-lucha	.322**	.000	.104	.465**	.000	.216
	Ami-apre-amab	.218**	.004	.047	.186*	.013	.035
	Prevención injusticias	.314**	.000	.099	.376**	.000	.141
	Protección-equilibrio	.027	.721	.001	.068	.371	.005
	Altruismo	.258**	.001	.066	.238**	.001	.057
	Esfuerzo-orden	.298**	.000	.089	.404**	.000	.163
	Hospitalidad-reflexión	.298**	.000	.089	.276**	.000	.076
Valores Autorregulación	Equilibrio	.063	.407	.004	.060	.427	.004
	Valor disciplinado	.048	.526	.002	.014	.856	.000
Valor Logro	Logro	.015	.847	.000	.237**	.001	.056

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

En cuanto al tamaño del efecto, los coeficientes de determinación que se observan en la tabla 49 son de tamaño entre pequeño y ligero, encontrándose fluctuaciones mayores en algunos de los factores de personalidad. Así, en el neuroticismo apenas existen diferencias entre el coeficiente más elevado, que corresponde a la relación de este factor con el valor amistad-aprecio-amabilidad, (3.50% de covariación conjunta), y el más bajo, que corresponde a la relación del neuroticismo con el valor respeto-protección (2.40% de covariación).

Continuando con el tamaño del efecto, en el factor extroversión los porcentajes de covariación conjunta fluctúan entre 10.8% (correspondiente a la correlación con el valor altruismo) y el 4.6% (correspondiente a la relación con el valor autoexigencia). En el factor apertura a la experiencia encontramos porcentajes similares a los anteriores oscilando entre el 7.2% (correspondiente a la relación con el valor esfuerzo y orden) y el 2.9% (correspondiente a la relación con el valor autoexigencia). En los dos últimos elementos de los Cinco Grandes Factores, amabilidad y responsabilidad, sí encontramos fluctuaciones más acentuadas y unos coeficientes de determinación más elevados. En la amabilidad los porcentajes de covariación conjunta oscilan entre el 16.6% (correspondiente a la relación con el valor respeto y protección) y el 4.7% (correspondiente a la relación con el valor amistad aprecio y amabilidad). Finalmente, concluimos el análisis del tamaño del efecto con el factor de personalidad responsabilidad, con unos porcentajes que fluctúan entre el 21.6%, que corresponde a la relación de la responsabilidad con el valor honradez-lucha, y el 3.5% correspondiente a la relación con el valor amistadaprecio-amabilidad.

Como comentábamos al principio de este apartado, haremos también una lectura vertical del resultado obtenido, consistente en analizar la correlación de los Cinco Grandes Factores con los valores sociales, de autorregulación y logro. Así, el neuroticismo correlaciona con tres de los trece valores que son objeto de nuestro estudio (respeto y protección, amistad-aprecio-amabilidad y altruismo). Al igual que en el estudio horizontal, debido a la peculiaridad de este factor de personalidad, los datos que podemos observar en la tabla 49 serían previsibles en el caso de los valores amistad-aprecio-amabilidad y altruismo, con los que mantiene una correlación negativa. Hay que destacar que es en el neuroticismo el único valor de los Cinco Grandes Factores en el que encontramos valencias negativas, oscilando los tamaños de efecto entre el 2.40% y el 3.50%.

El factor extraversión correlaciona significativa y positivamente con cuatro de los trece valores sociales, de autorregulación y logro de nuestro estudio (autoexigencia, equilibrio, amistad-aprecio-amabilidad y altruismo), variando los tamaños de efecto entre el 4.60% y el 10.80%.

El factor apertura a la experiencia correlaciona positivamente con cinco de los trece valores analizados (autoexigencia, respeto-protección, honradez-lucha, esfuerzo-

orden y hospitalidad-reflexión). En este caso, los tamaños de efecto fluctúan entre el 2.90% y el 7.20%.

La amabilidad correlaciona positivamente con ocho de los trece valores (autoexigencia, respeto-protección, honradez-lucha, amistad-aprecio-amabilidad, prevención de injusticias, altruismo, esfuerzo-orden y hospitalidad-reflexión); los valores de R^2 para este factor presentan un porcentaje mínimo del 4.70% y un máximo del 16.60%.

Por último, el factor responsabilidad correlaciona positivamente con ocho de los trece valores sociales, de autorregulación y logro (autoexigencia, respeto-protección, honradez-lucha, prevención de injusticias, altruismo, esfuerzo-orden, logro, hospitalidad-reflexión); el tamaño del efecto para la responsabilidad fluctúa entre el 4.30% y el 21.60%.

Por consiguiente, estos resultados vienen a confirmar básicamente la hipótesis 2.3, que predecía la correlación de la personalidad con los valores. Concretamente, la hipótesis específica que queda claramente validada es la 2.3.1: de las 27 correlaciones significativas arrojadas por el análisis, 26 tiene un signo coherente con las predicciones efectuadas. Únicamente la valencia del coeficiente de correlación entre el neuroticismo y el valor de respeto-protección no está de acuerdo con el sentido pronosticado de la asociación entre ambas variables. Por su parte, la confirmación de las hipótesis 2.3.2 y 2.3.3 es más débil, ya que solo son avaladas por un coeficiente de correlación en cada caso (los hallados entre extraversión y equilibrio, y entre responsabilidad y logro).

7.2.4. Correlaciones bivariadas entre las variables afectivas de empatía y autoestima con los valores sociales, de autorregulación y logro

La tabla 50 muestra la correlación de las variables empatía y autoestima con los valores sociales, de autorregulación y logro. Como se puede apreciar, la empatía correlaciona con nueve de los trece valores analizados (con los valores sociales de autoexigencia, respeto y protección, honradez-lucha, amistad-aprecio-amabilidad, prevención de injusticias, altruismo, esfuerzo-orden y hospitalidad-reflexión; y con el valor de logro), y lo hace en el sentido previsto en las hipótesis 2.4.1 y 2.4.3 –es decir, positivamente–. En cuanto al tamaño de efecto, los coeficientes de determinación que se

observan en la tabla 50 son de un tamaño que oscila entre pequeño y ligero. Prueba de ello es que el coeficiente más elevado, que corresponde a la relación de la empatía con el valor de prevención de injusticias, está indicando un 16.90% de covariación conjunta de las variables, mientras que el porcentaje mínimo de variación conjunta se sitúa en el 3%.

En el caso de la autoestima, tan solo se aprecia correlación con el valor amistad-aprecia-amabilidad ($r_{bp}=.148^*$, $p=.050$).

Tabla 50

Correlación entre empatía y autoestima con los valores sociales, de autorregulación y logro

Dimensión	Valores	Empatía			Autoestima		
		r_{bp}	p	R^2	r_{bp}	p	R^2
Valores Sociales	Autoexigencia	.396**	.000	.157	.074	.327	.005
	Respeto-protección	.411**	.000	.169	-.022	.768	.000
	Bondad-generosidad	.099	.191	.009	-.066	.386	.004
	Honradez-lucha	.303**	.000	.092	.076	.314	.006
	Ami-apre-amab	.085	.261	.007	.148*	.050	.022
	Prevención injusticias	.230**	.002	.053	.051	.503	.003
	Protección-equilibrio	-.038	.619	.001	.130	.085	.017
	Altruismo	.273**	.000	.074	.132	.081	.017
	Esfuerzo-orden	.333**	.000	.111	.066	.379	.004
	Hospitalidad-reflexión	.391**	.000	.153	-.071	.350	.005
Valores Autorregulación	Equilibrio	.083	.273	.007	.037	.622	.001
	Valor disciplinado	.071	.347	.005	.031	.680	.001
Valor Logro	Logro	.163*	.030	.027	.053	.482	.003

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

A la luz de los resultados obtenidos se puede afirmar que la hipótesis específica 2.4, se confirma parcialmente puesto que se han encontrado correlaciones entre las variables afectivas y los valores sociales y de logro (no así con los valores de autorregulación). Se confirma claramente en el caso de la empatía y de manera débil en

la autoestima. Concretamente, se confirman parcialmente las hipótesis operativas 2.4.1 (de manera robusta en lo que se refiere a la empatía y débilmente en relación con la autoestima) y 2.4.3 (con el mismo tipo de diferenciación entre la empatía y la autoestima que en la hipótesis anterior).

7.3. Estudio predictivo

Con el propósito de dar respuesta al tercer objetivo general y de verificar la tercera hipótesis genérica, informaremos a continuación de los resultados obtenidos en diferentes análisis de regresión con la intención de determinar qué factores funcionan como predictores de los distintos tipos de valores. A través de este tipo de análisis determinaremos tanto los efectos directos de la opción curricular sobre los valores, como sus efectos indirectos a través de diferentes mediaciones.

En primer lugar, las diez variables que se anticipaban como predictoras de los valores sociales en las hipótesis específicas 3.1 y 3.2 fueron introducidas en un modelo de regresión lineal por el método de pasos sucesivos, una vez revisada su relación lineal con los valores en los correspondientes diagramas de dispersión. En el cuarto y último paso, el modelo quedó configurado con cuatro predictores (véase la tabla 51): la responsabilidad, $\beta = .27$, $t = 4.01$, $p < .001$, la empatía, $\beta = .27$, $t = 3.72$, $p < .001$, la amabilidad, $\beta = .20$, $t = 2.72$, $p = .007$, y el ciclo de la ESO, $\beta = -.14$, $t = -2.12$, $p = .036$. Fueron excluidas, por tanto, por su escasa aportación al modelo, la opción curricular, el neuroticismo, la extraversión, la apertura, la autoestima y el género. Casi un tercio de la variabilidad en las puntuaciones de valores sociales es explicada por este modelo final, tal como indica el coeficiente de determinación, $R^2 = .29$. Por otra parte, la comparación de las correlaciones de orden cero con las parciales, así como los estadísticos de colinealidad, no informan sobre ningún problema importante de dependencia entre los predictores (la tolerancia se aproxima a 1 y el factor de inflación de la varianza apenas pasa de 1 en todos los predictores).

Tabla 51

Predictores de los valores sociales en los pasos sucesivos del análisis de regresión

Modelo		Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado			Estadísticos de colinealidad	
		<i>B</i>	Error típ.	β	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	3.014	.162		18.650	.000		
	Responsabilidad	.266	.047	.392	5.644	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	2.206	.242		9.128	.000		
	Responsabilidad	.226	.046	.334	4.941	.000	.960	1.041
	Empatía	.287	.066	.293	4.337	.000	.960	1.041
3	(Constante)	1.930	.254		7.593	.000		
	Responsabilidad	.188	.047	.277	4.022	.000	.885	1.130
	Empatía	.222	.068	.277	3.245	.001	.861	1.162
	Amabilidad	.178	.060	.214	2.959	.004	.800	1.249
4	(Constante)	1.925	.252		7.649	.000		
	Responsabilidad	.185	.046	.273	4.008	.000	.885	1.130
	Empatía	.261	.070	.267	3.723	.000	.800	1.250
	Amabilidad	.163	.060	.196	2.716	.007	.789	1.267
	CicloESO	-.112	.053	-.141	-2.119	.036	.928	1.077

Atendiendo a la valencia de los coeficientes beta estandarizados, se concluye que unos mayores niveles de responsabilidad, empatía y amabilidad están asociados a una interiorización más efectiva de los valores sociales, mientras que los estudiantes del primer ciclo de la ESO también consiguen puntuaciones más altas en dichos valores.

Para continuar con el proceso de verificación de las hipótesis 3.1 y 3.2, se procedió al análisis de regresión que tomaba como variables criterio los valores de autorregulación y de logro. En el primero de estos análisis (valores de autorregulación), el SPSS no arrojó ningún modelo al quedar todas las variables excluidas, mientras que en el segundo de los análisis (valores de logro) se obtuvo un modelo simple en el que únicamente se incluyó una variable predictora (Responsabilidad), pero con un coeficiente de determinación muy bajo ($R^2 = .06$), lo que indica una capacidad explicativa muy insuficiente de la varianza del valor de logro (véase la tabla 52).

Tabla 52

Predictor del valor de logro en el modelo de regresión por el método de pasos sucesivos

Modelo	Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado			Estadísticos de colinealidad	
	<i>B</i>	Error típ.	β	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerancia	FIV
1							
(Constante)	2.19	.55		3.98	.000		
Responsabilidad	.52	.16	.24	3.23	.001	1.00	1.00

7.3.1. Análisis de mediación

A raíz de los resultados que acabamos de relatar, planteamos como objetivo estadístico la elaboración de modelos mediacionales con la intención de calcular tanto los efectos directos como los indirectos de la opción curricular sobre los valores. Para ello nos servimos del procedimiento establecido por Preacher y Hayes (2008) (véanse también Hayes, 2009, 2013; Hayes, Preacher y Myers, 2011), que utiliza el método *bootstrap* para comprobar la existencia de mediación múltiple sin imponer el supuesto de normalidad a la distribución muestral. Instalamos el cuadro de diálogo INDIRECT en el SPSS, desarrollado por estos autores, y llevamos a cabo tres análisis mediacionales -uno por cada grupo de valores situados en la variable dependiente: sociales, de autorregulación y logro-. En cada análisis se introdujeron nueve variables como

mediadores potenciales: neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad, responsabilidad, empatía, autoestima, y los dos grupos de valores diferentes al que en cada caso adoptaba el papel de variable criterio. Por su parte, el ciclo (edad) y el género se introdujeron como covariables en el modelo con el objeto de controlar sus efectos.

Pues bien, en la figura 36 se observa el modelo que predice los efectos directos e indirectos de la opción curricular sobre los valores sociales. En él se observa, en primer lugar, que no existe un efecto directo de la variable independiente sobre la dependiente, $\beta = .086$, $p = .098$, $t = 1.67$. Sin embargo, se verifican dos efectos indirectos claros. La opción curricular predice la amabilidad, $\beta = .187$, $p = .007$, $t = 2.748$, y la responsabilidad, $\beta = .312$, $p < .001$, $t = 3.649$, y estos dos rasgos de personalidad, a su vez, anticipan los valores sociales (amabilidad: $\beta = .141$, $p = .023$, $t = 2.287$; responsabilidad: $\beta = .171$, $p = .001$, $t = 3.301$). Si sumamos los efectos indirectos y directo, el efecto predictivo total de la opción curricular sobre los valores sociales es significativo, $\beta = .180$, $p = .002$, $t = 3.120$ (véase el valor del coeficiente β con caracteres en color verde).

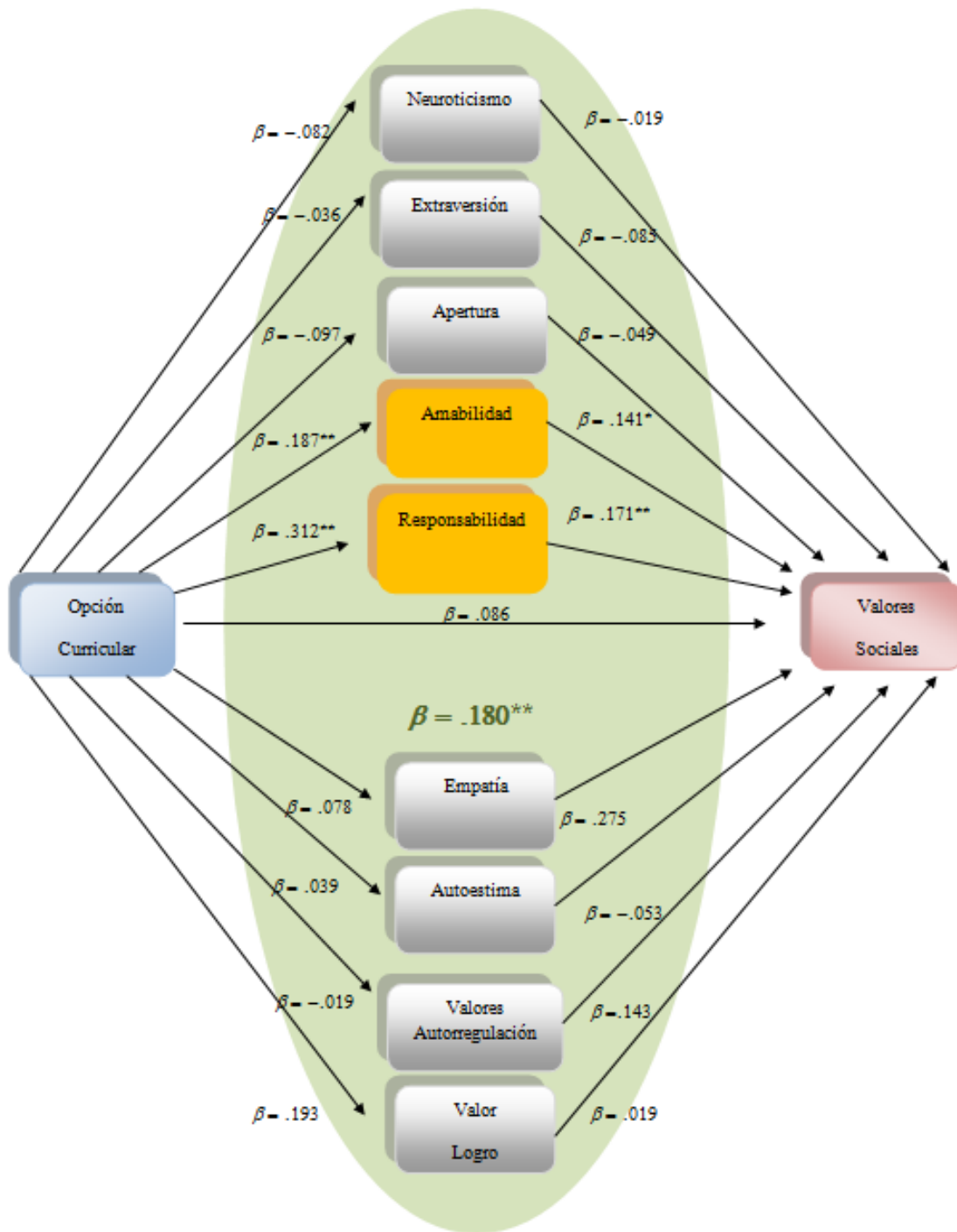


Figura 36. Efectos indirectos, directo y total de la opción curricular sobre los valores sociales

Nota: Los índices numéricos son coeficientes beta estandarizados (* $p < .05$, ** $p < .01$).

El siguiente modelo muestra los resultados del análisis mediacional de la opción curricular sobre los valores de autorregulación. Nuevamente, no se verifica un efecto directo de la variable independiente sobre la dependiente, $\beta = -.079$, $p = .409$, $t = -$

0.828, si bien se observa un claro efecto indirecto: la opción curricular predice los valores sociales, $\beta = .180$, $p = .002$, $t = 3.120$, y este, a su vez, anticipa los valores de autorregulación, $\beta = .463$, $p = .001$, $t = 3.404$.

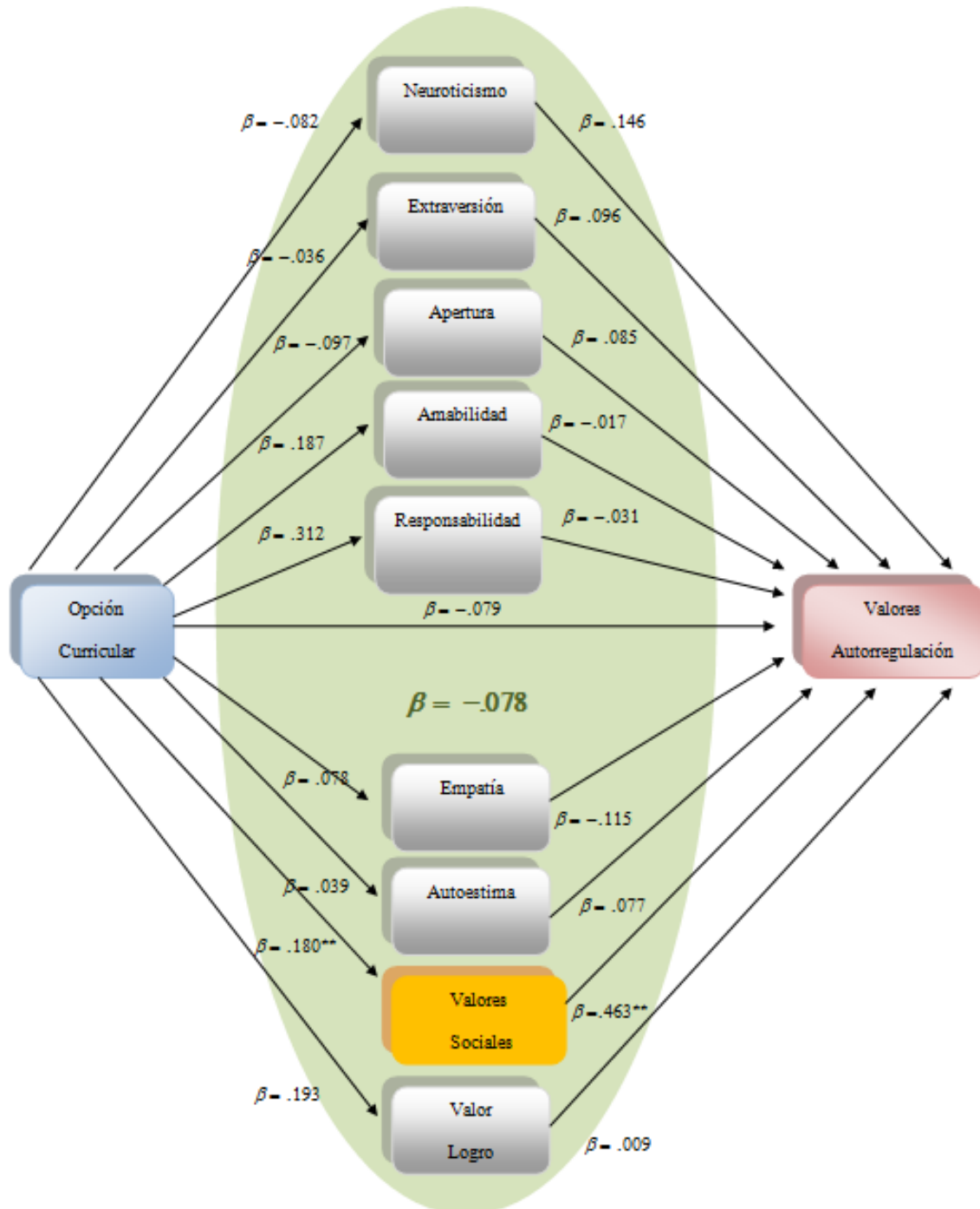


Figura 37. Efectos indirectos, directo y total de la opción curricular sobre los valores de autorregulación

Nota: Los índices numéricos son coeficientes beta estandarizados (* $p < .05$, ** $p < .01$).

En conjunto, sumando el efecto directo a los indirectos, el modelo no arroja un efecto total significativo de la opción curricular sobre los valores de autorregulación, $\beta = -.019$, $p = .839$, $t = -0.203$ (véase el valor del coeficiente β con caracteres en color verde) (véase figura 37).

Por último, el tercer modelo no desvela nuevamente un efecto directo de la variable independiente (opción curricular) sobre la dependiente (valor de logro), $\beta = .049$, $p = .805$, $t = 0.247$, pero se verifica un efecto indirecto a través de la responsabilidad, siendo anticipada esta por la opción curricular, $\beta = .312$, $p < .001$, $t = 3.649$, y prediciendo este rasgo de personalidad el valor de logro, $\beta = .594$, $p = .003$, $t = 3.013$. Como en el caso del modelo anterior, el efecto total de la opción curricular sobre la variable dependiente no alcanza significación estadística, $\beta = .193$, $p = .320$, $t = 0.998$ (véase el valor del coeficiente β con caracteres en color verde) (véase figura 38).

Los resultados de los tres modelos anteriores confirman parcialmente la hipótesis 3.1, especialmente en lo que se refiere a los efectos de la opción curricular sobre los valores sociales, tanto por los efectos indirectos hallados como, sobre todo, por el efecto total significativo en el caso de este tipo de valores. Recordemos que para el análisis correlacional efectuado entre la opción curricular y los valores sociales, de autorregulación y logro, se recodificó la variable dicotómica opción curricular dándole los valores de 1 y 0 según se cursara la asignatura de Religión o la alternativa, respectivamente. Pues bien, el valor positivo del coeficiente de regresión β referido al efecto predictivo total alcanzado en el primer modelo de mediación indica que es la opción de cursar la asignatura de Religión lo que se encuentra asociado a valores sociales más elevados. Esto es así tanto en el efecto predictivo total sobre los valores sociales como en el efecto predictivo indirecto a través de las dos variables de personalidad resultantes del modelo mediacional, esto es, la amabilidad y la responsabilidad.

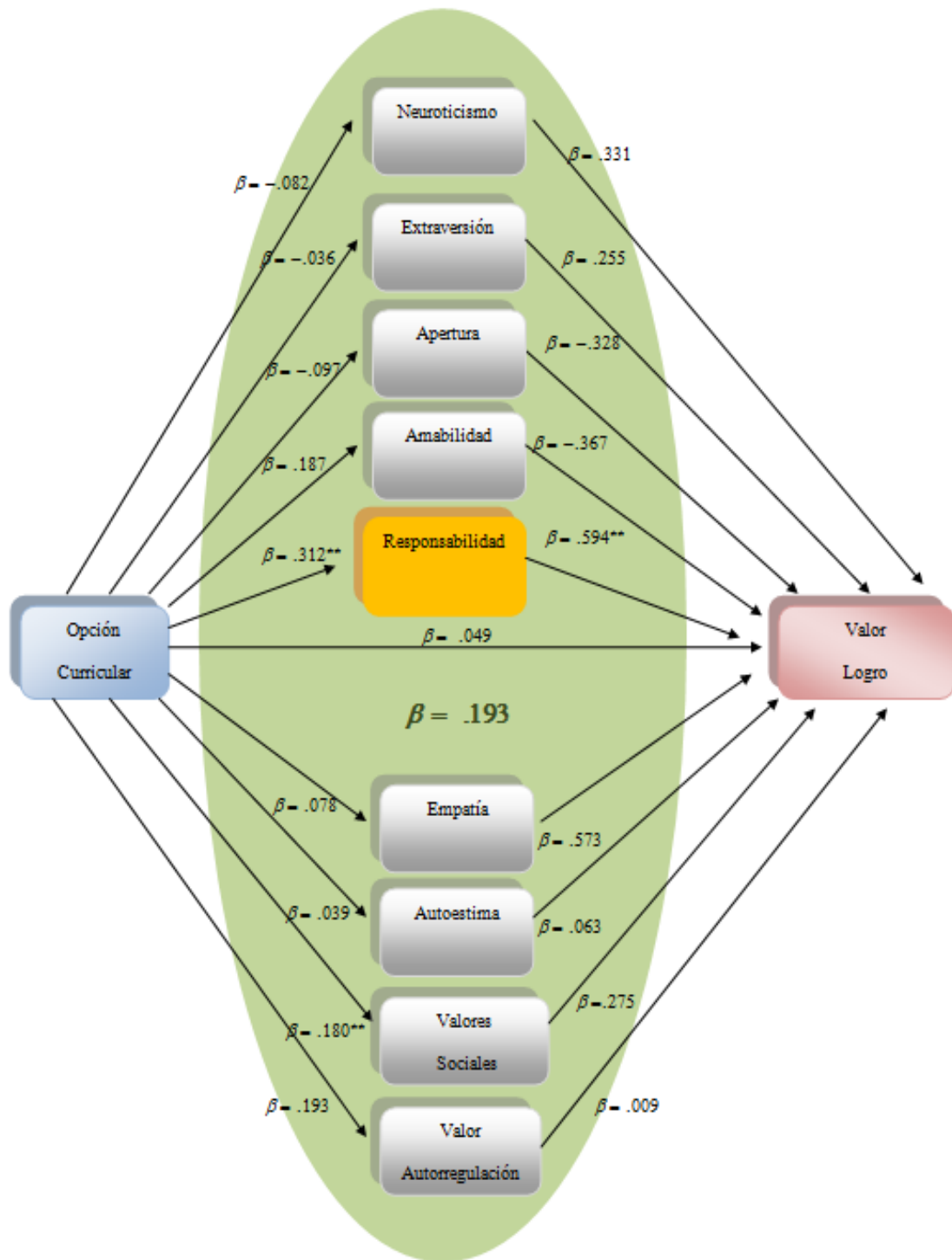


Figura 38. Efectos indirectos, directo y total de la opción curricular sobre el valor de logro
 Nota: Los índices numéricos son coeficientes beta estandarizados (* $p < .05$, ** $p < .01$).

En el caso del segundo modelo mediacional, acabamos de relatar cómo no existe efecto predictivo total entre la opción curricular y los valores de autorregulación, por lo

que la valencia del coeficiente de regresión resulta irrelevante. Lo que es interesante para nuestra investigación y hace que se confirme parcialmente la hipótesis 3.1. es el efecto predictivo indirecto entre la opción curricular y los valores sociales y de estos sobre los valores de autorregulación. Una vez más, el coeficiente de regresión β referido a este efecto indirecto es de valencia positiva, lo que indica que, al igual que ocurría en el primer modelo mediacional, la asignatura de Religión está asociada a valores de autorregulación más elevados a través de la mediación de los valores sociales.

En el tercer modelo de mediación no se evidenció un efecto predictivo total entre la opción curricular y el valor de logro. Si nos centramos en los efectos predictivos indirectos, se demuestra que el rasgo de responsabilidad actúa mediacionalmente entre la opción curricular y el valor de logro. De nuevo, el coeficiente de regresión β referido a este efecto indirecto es de valencia positiva, por lo que nuevamente la asignatura de Religión se halla asociada a un logro más elevado mediante la responsabilidad. Una vez más, se confirma parcialmente las hipótesis 3.1

7.3.2. Análisis de moderación

El estudio de moderación se realizó con MODPROBE, un ayudante de cálculo para el programa SPSS (y SAS), desarrollado por Hayes y Matthes (2009) para probar interacciones mediante regresión por mínimos cuadrados ordinarios (OLS) y regresión logística con un grado de libertad. En nuestro estudio utilizaremos regresión OLS por ser la binaria la variable independiente y continua la dependiente. En un primer momento, se tendrá en cuenta como variable dependiente cada una de las dimensiones axiológicas de nuestro estudio (valores sociales, de autorregulación y logro), verificando cuáles son las variables de personalidad, afectivas, sociodemográficas y axiológicas que interactúan con la opción curricular en la producción de efectos sobre las tres dimensiones de valores; en un segundo momento del análisis de moderación se abordarán como variables dependientes cada uno de los valores pertenecientes a las dimensiones axiológicas sobre los que la opción curricular pueda resultar efectiva en determinados niveles de las variables de personalidad, afectivas, sociodemográficas y axiológicas que actúen como moderadoras.

Ha de aclararse que en los análisis OLS los valores adoptan un doble papel: como variables dependientes y como variables moderadoras o moduladoras. La limitación es que en un mismo análisis, lógicamente, una misma dimensión axiológica no puede actuar como variable dependiente y moduladora a la vez.

A continuación se muestran en la tabla 53 los efectos de regresión OLS debido a la interacción entre el predictor focal (opción curricular) y las variables moderadoras sobre la variable dependiente. Tres efectos debidos a la interacción alcanzaron significación estadística.

Tabla 53

Efectos debido a la interacción entre la variable independiente (opción curricular) y las variables moderadoras sobre las dimensiones axiológicas

Variable Moderadora	<i>b</i>	<i>se</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Variable Dependiente
Neuroticismo	-0.1995	.1001	-1.994	.0477	Valores Sociales
Valor de logro	-.1838	.0578	-3.177	.0018	
Ciclo de la ESO	-1.031	.3814	-2.704	.0075	Valor de logro

Como se puede apreciar en la tabla 53, los valores de autorregulación no aparecen en la tabla al no haberse encontrado ninguna variable moderadora que interactúe con la opción curricular y pueda influir sobre el aprendizaje en valores de autorregulación.

En segundo lugar, se verifica que las variables moderadoras neuroticismo, valor de logro y ciclo de la ESO interactúan con la opción curricular (predictor focal), influyendo efectivamente sobre el aprendizaje de diferentes valores (de tipo social en el caso de los dos primeros moderadores, y de logro en el caso del tercer moderador). Por tanto, el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente depende de las puntuaciones alcanzadas por los participantes en las variables moderadoras mencionadas anteriormente. Es decir, la opción curricular predice los valores sociales y de logro si se dan determinadas condiciones (Hayes [2013] denomina estas pruebas de moderación como análisis de efectos condicionales).

Para calcular los efectos condicionales del predictor focal sobre la variable moderadora se han tenido en cuenta tres valores de la misma. Los valores seleccionados según la recomendación de Hayes y Matthes (2009) fueron los correspondientes a la media y a una desviación típica por encima y por debajo de la misma. Por este motivo, en las figuras en las que se van a visualizar gráficamente las interacciones se mostrarán las puntuaciones en la variable dependiente (ordenada) para los tres valores del moderador que estarán representados en la abscisa (la media, una DT por debajo de ella, y una DT por encima).

Así, en el caso del neuroticismo se encontró interacción entre los participantes que puntuaron por debajo de la media, así como entre los que tuvieron una calificación en la media de este moderador.

La técnica de Johnson-Neyman fue utilizada para identificar el rango de valores de los moderadores en el que el predictor (opción curricular) tiene un efecto estadísticamente significativo sobre los valores ($p < .05$). Los resultados obtenidos con MODPROBE mostraron que la opción curricular (OC) predice los valores sociales cuando los participantes puntuaron por debajo de 3.22 en neuroticismo. En la figura 39 se destaca en color gris la región de significación en la que tiene lugar el efecto condicional.

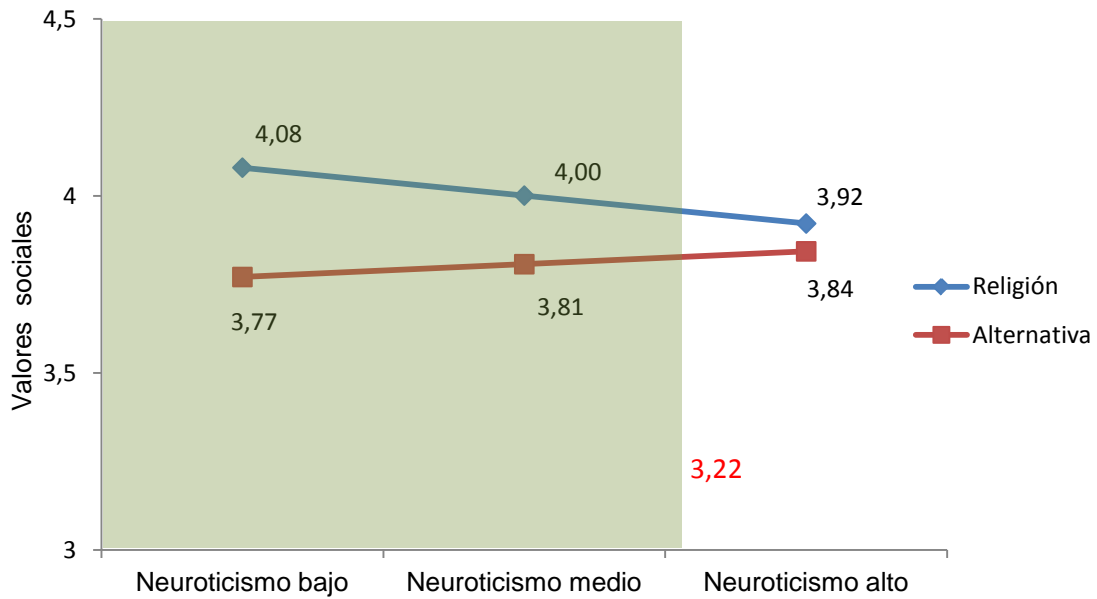


Figura 39. Líneas de regresión que muestran el efecto sobre los valores sociales debido a la interacción entre la opción curricular y el neuroticismo (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Esta figura indica también que en niveles de mayor estabilidad emocional (que corresponden a valores bajos y medios de neuroticismo) el alumnado de Religión se distancia significativamente del alumnado de la atención educativa (alternativa), con el efecto de una interiorización más efectiva de valores sociales que este.

En el segundo efecto condicional encontrado, el moderador que interactuó significativamente con la opción curricular fue el valor de logro.

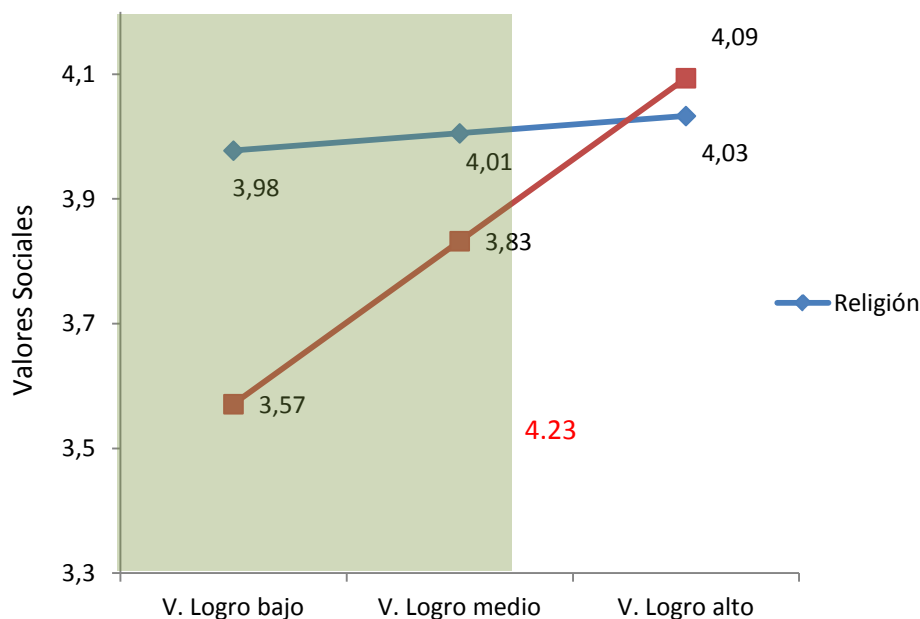


Figura 40. Efecto sobre los valores sociales debido a la interacción entre la opción curricular y el valor de logro (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

De nuevo, apreciamos como el alumnado de Religión vuelve a distanciarse por encima del de la alternativa en valores sociales. Resulta interesante observar cómo en la región sombreada (por debajo de una puntuación de 4.23 en el valor de logro) la diferencia en los puntajes obtenidos por ambos grupos en valores sociales es elevada, decreciendo hasta igualarse para niveles altos de éxito. Por otra parte, cabe destacar que los valores del grupo de Religión en la variable dependiente no sufren apenas cambios en los diferentes niveles de la variable moderadora (logro) (véase figura 40).

Por último, se detectó interacción entre la variable independiente y la variable sociodemográfica denominada *ciclo de la ESO*. En esta ocasión, el moderador sólo presenta dos rangos: el rango menor corresponde al primer ciclo de la ESO y el rango superior al segundo ciclo de la ESO. Tras la aplicación de la macro desarrollada por Hayes y Matthes (2009), se identificó el rango de valores de la variable sociodemográfica en el que el predictor tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre el valor de logro ($p < .05$), siendo este rango el primer ciclo de la ESO (véase la figura 41).

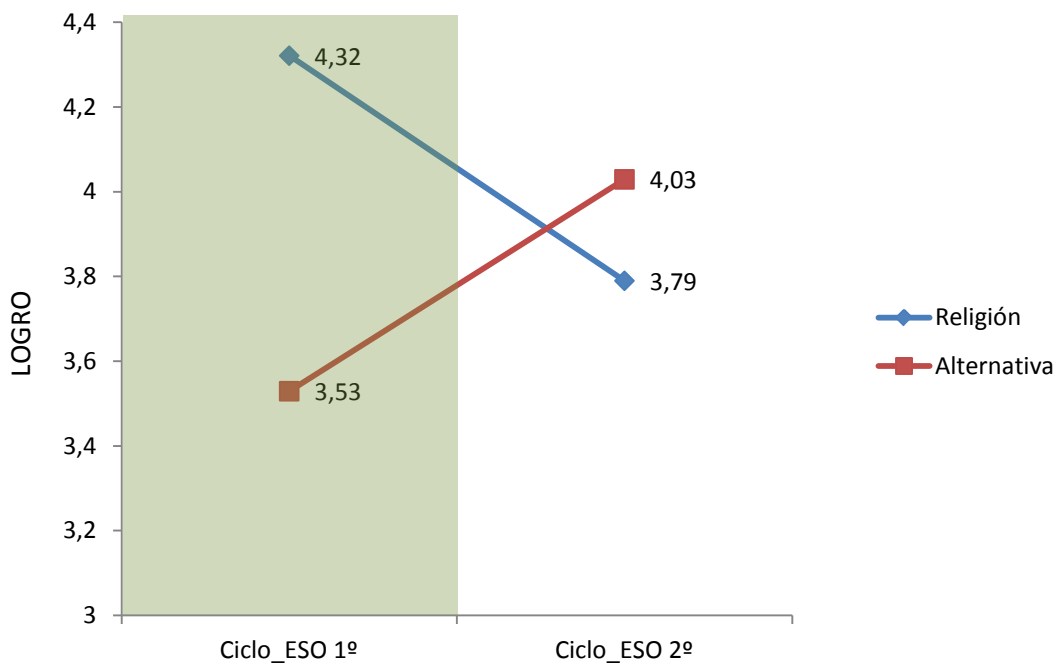


Figura 41. Efecto sobre el valor de logro debido a la interacción entre la opción curricular y el ciclo de la ESO (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Como en los casos anteriores, se observa en la figura 41 que la puntuación del valor de logro correspondiente al grupo de Religión es más elevada que en el grupo de la alternativa dentro de la región de significación.

Una vez analizadas las categorías generales de los valores de nuestro estudio de moderación, vamos a pasar al análisis de cada uno de los valores concretos. Para ello, seguiremos estableciendo como predictor focal la opción curricular y se procederá a realizar las combinaciones posibles de los valores concretos como moderadores y como variables dependientes: autoexigencia, respeto y protección, bondad, honradez y lucha, amistad, aprecio y amabilidad, prevención de injusticias, protección y equilibrio, altruismo, esfuerzo y orden, hospitalidad y reflexión (valores sociales); valor y equilibrio, valor indisciplinado (valores de autorregulación); logro (valor de logro). Introduciremos también las variables sociodemográficas como posibles moderadores.

En la tabla 54 aparecen las interacciones encontradas al establecer como variable dependiente los valores concretos (que aparecen sombreados), que forman parte de las categorías generales tal y como hemos informado en el párrafo anterior. Como se puede observar, se han encontrado veintidós interacciones significativas. A continuación, analizaremos cada uno de estos resultados agrupándolos por variable dependiente.

Tabla 54

Efectos debido a la interacción entre la variable independiente (opción curricular) y cada una de las variables moderadoras sobre la variable dependiente (valores concretos, en sombreado) ($p < 0,05$)

Variable Moderadora	<i>b</i>	<i>se</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Variable Dependiente
Respeto y protección					
Prev_Injusticias	-.3199	.1350	-2.3703	.0189	
Protec_Equilibrio	-.4025	.1228	-3.2776	.0013	
Logro	-.2828	.0919	-3.0789	.0024	
Honradez y lucha					
Protec_Equilibrio	-.3245	.1347	-2.4099	.0170	
Logro	-.3169	.0946	-3.3490	.0010	
Amistad, aprecio y amabilidad					
Equilibrio	-.3381	.1229	-2.7509	.0066	
Prevención de injusticias					
Neuroticismo	-.3261	.1573	-2.0734	.0396	
Protec_Equilibrio	-.3057	.1302	-2.3483	.0200	
Esfuerzo y orden	-.3792	.1740	-2.1798	.0306	
Protección y equilibrio					
Esfuerzo y orden	-.4354	.2197	-1.9814	.0491	
Logro	-.2635	.1089	-2.4187	.0166	
Hospitalid_reflex	-.6419	.1826	-3.5149	.0006	
Empatía	-.6601	.2623	-2.5163	.0128	
Altruismo					
Neuroticismo	-.2973	.1488	-1.9982	.0473	
Equilibrio	-.3369	.1287	-2.6186	.0096	
Logro	-.2050	.0894	-2.2937	.0230	
Esfuerzo y orden					
Autoexigencia	.3299	.1528	2.1591	.0322	
Protec_Equilibrio	-.2199	.1022	-2.1514	.0328	
Hospitalid_reflex	.2356	.1057	2.2301	.0270	
Logro					
Ciclo_ESO	-1.0314	.3814	-2.7041	.0075	
Hospitalidad y reflexión					
Protec_Equilibrio	-.5412	.1143	-4.7350	.0000	
Logro	-.1901	.0873	-2.1773	.0308	

1. Respeto y protección

Al tomar como variable dependiente el *respeto y protección*, se han encontrado interacciones de la opción curricular con tres valores que actúan como moderadores: *prevención de injusticias*, *protección y equilibrio* (valores sociales) y *éxito* (valor de logro). Analizando el primero de estos moderadores, *prevención de injusticias*, se puede apreciar en la figura 42 cómo el valor de 3.79 de la variable moderadora marca el límite por debajo del cual se produce el efecto condicional (región sombreada). Es decir, tal interacción tiene lugar para valores bajos y medios de la variable moderadora. Por tanto, la opción curricular predice el valor social de respeto y protección cuando los participantes puntúan por debajo de 3.79 (en una escala de 1 a 5) en la prevención de injusticias. Al igual que ocurría en los casos anteriores, el grupo de Religión (representado por la línea azul) puntúa por encima del de alternativa en el valor social denominado *respeto y protección* cuando los participantes se sitúan en niveles bajos del moderador (véase figura 42).

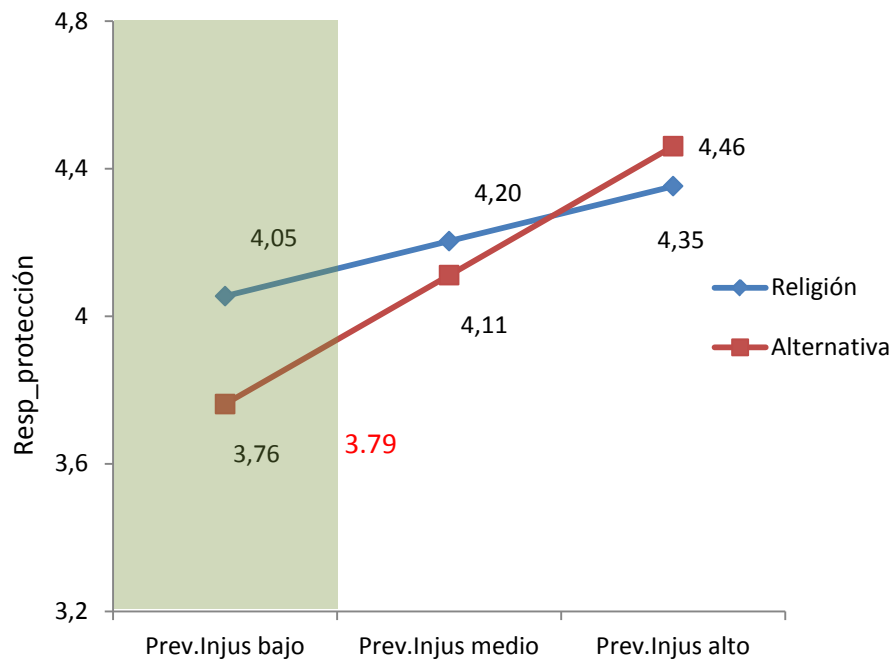


Figura 42. Efecto sobre el valor social de respeto y protección debido a la interacción entre la opción curricular y la prevención de injusticias (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

En el análisis de moderación realizado para el moderador *protección y equilibrio* se obtuvieron unos resultados muy similares a los alcanzados en el análisis anterior (véase figura 43). Únicamente, destacamos que en este caso la atención educativa (alternativa) aumenta aparentemente en *respeto y protección* cuando se avanza en el rango de valores del moderador (se parte de un valor de 3.67 y se alcanza el valor de 4.33), mientras que el grupo de Religión permanece en valores constantes independientemente del rango del moderador (de 4.20 a 4.29). En todo caso, este último grupo vuelve a puntuar más alto en el valor social de *respeto y protección* que el grupo de alternativa en valores bajos y medios del moderador.

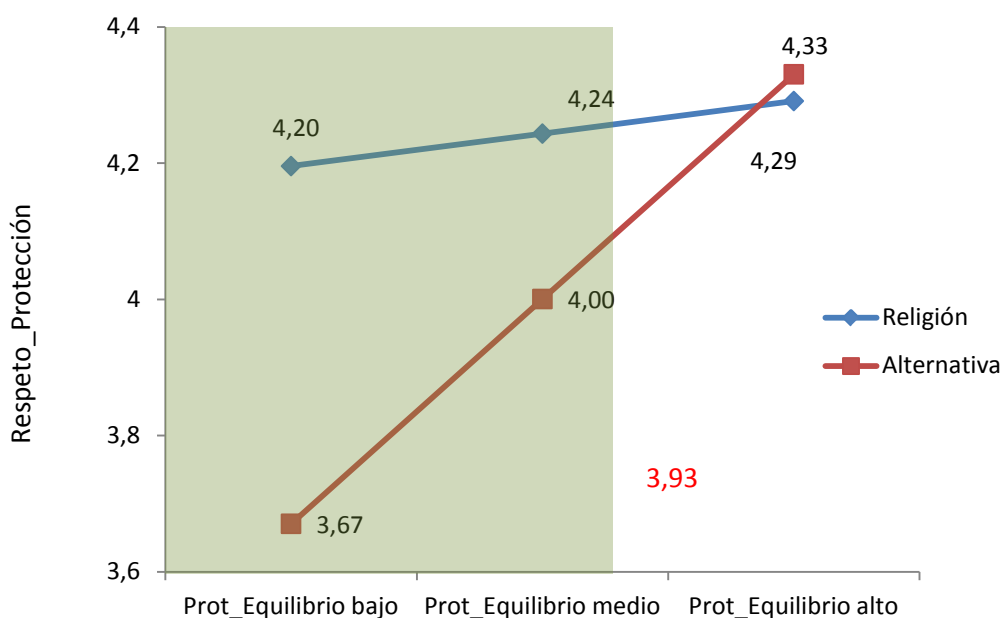


Figura 43. Efecto sobre el valor social de respeto y protección debido a la interacción entre la opción curricular y la protección y equilibrio (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Para el caso del valor de logro, los resultados producidos por MODPROBE fueron muy similares a los encontrados en los dos moderadores anteriores (véase figura 44). Continúa puntuando más alto el grupo de Religión en el valor social de *respeto y protección* a la vez que se sigue apreciando una dependencia aparente del grupo de la alternativa de la variable moderadora en el sentido de que las medias obtenidas por este

grupo en respeto y protección en las distintas puntuaciones del moderador experimentan variaciones aparentes considerables.

La técnica de Johnson-Neyman vuelve a describir una zona de interacción significativa, situando el umbral en 4.02 (en una escala de 1-5). Consecuentemente, la opción curricular predice el valor social de *respeto y protección* cuando los participantes puntúan por debajo de 4.02 en el valor de logro.

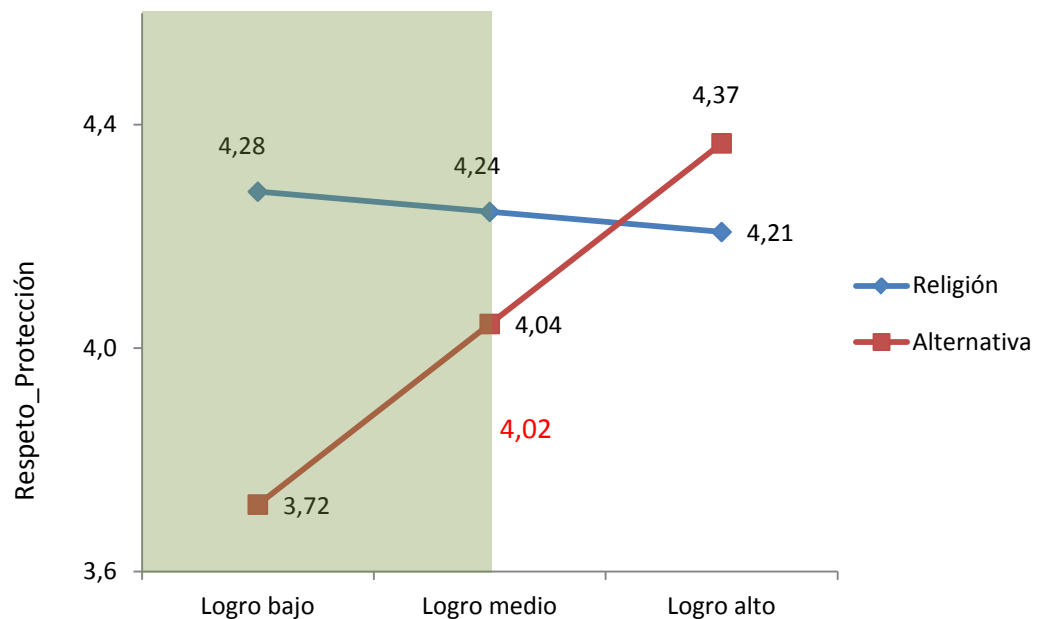


Figura 44. Efecto sobre el valor social de respeto y protección debido a la interacción entre la opción curricular y logro (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

2. Honradez y lucha

Continuando con el análisis de moderación, introducimos en esta ocasión el valor social *honradez y lucha* como variable dependiente. MODPROBE mostró interacción de los moderadores *protección y equilibrio* (valor social) y *éxito* (valor de logro) con el predictor focal. En la figura 45 se puede ver cómo la gráfica resultante es similar a las que hemos obtenido anteriormente.

En primer lugar, se puede observar la amplia zona sombreada que indica la región en la que la variable independiente predice el valor social de *honradez y lucha*. Una vez empleada la técnica de Johnson-Neyman, se identificó el umbral del moderador por debajo del cual el predictor tiene un efecto estadísticamente significativo ($p < .05$).

En este caso, el valor límite de la variable moderadora bajo el cual existe un efecto condicional significativo es 4.04 (valor destacado en la figura 45 en color rojo).

Nuevamente llaman la atención las aparentes diferencias entre las medias del grupo de alternativa en la variable dependiente, correspondientes a las tres puntuaciones claves del moderador.

Por último, de la figura 45 se desprende también una lectura que se viene repitiendo en todos los análisis de moderación: en la región de significación, el grupo de Religión obtiene puntuaciones superiores en el valor social de honradez y lucha en relación con el grupo de atención educativa (alternativa).

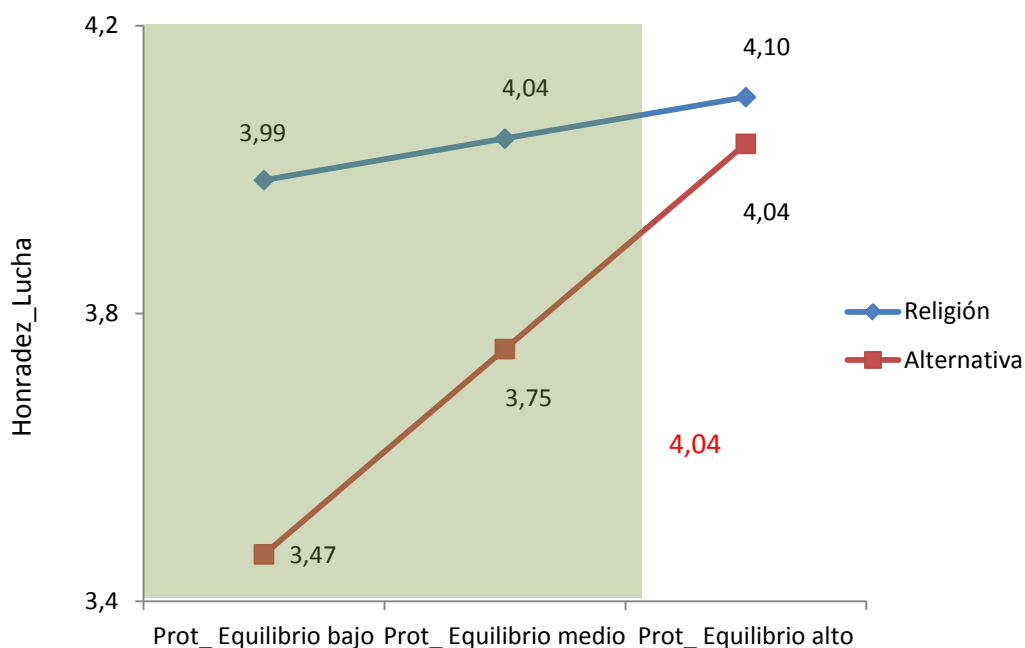


Figura 45. Efecto sobre el valor social de honradez y lucha debido a la interacción entre la opción curricular y protección y equilibrio (valor social) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Siguiendo con el análisis de moderación en el que introducimos el valor social de *honradez y lucha* como variable dependiente y como moderador el valor de logro, encontramos que los resultados son semejantes a los del análisis anterior (véase la figura 46): interacción significativa en niveles bajos y medios del moderador, y puntuaciones más elevadas del grupo de Religión en la región de significación.

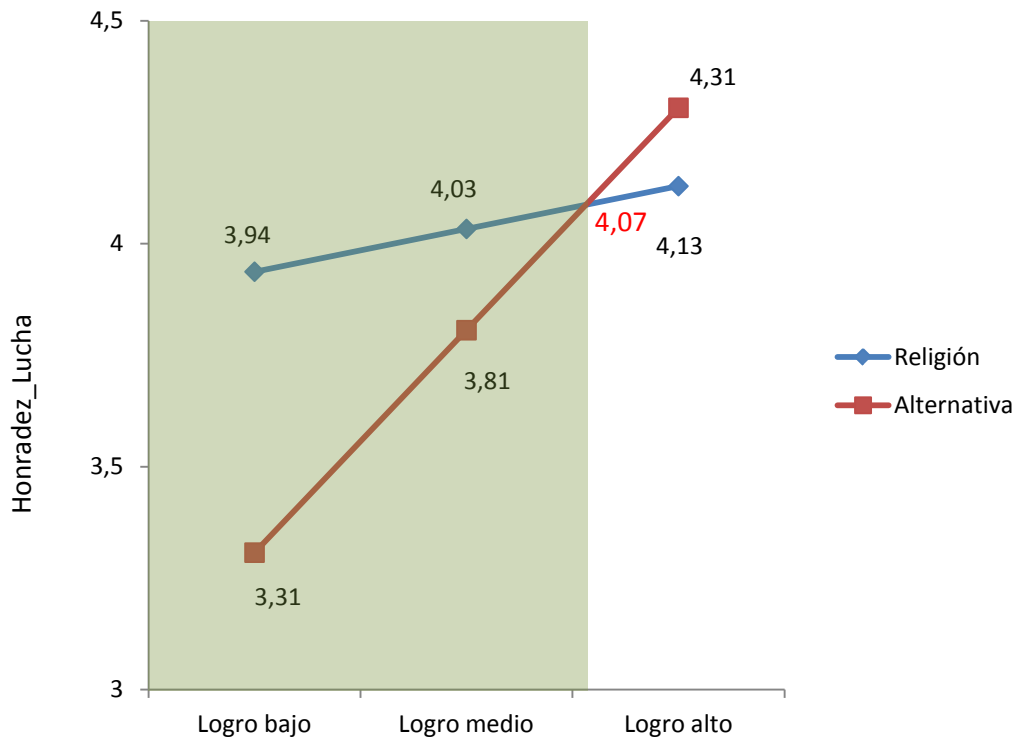


Figura 46. Efecto sobre el valor social de honradez y lucha debido a la interacción entre la opción curricular y valor de logro (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

3. Amistad, aprecio y amabilidad

Al introducir en el análisis de moderación el valor social de la *amistad*, *aprecio* y *amabilidad* como variable dependiente, verificamos que la opción curricular interactuó significativamente con uno de los valores de autorregulación, el *equilibrio* (véase figura 47). El sentido de la interacción fue semejante al de casos anteriores. Como se puede observar, la línea azul que corresponde al grupo de Religión vuelve a encontrarse por encima de la del grupo de la alternativa, representada con la línea roja. También como en casos anteriores, aparentemente las puntuaciones del grupo de la alternativa en la variable dependiente se encuentran en función de las puntuaciones del moderador (véase figura 47).

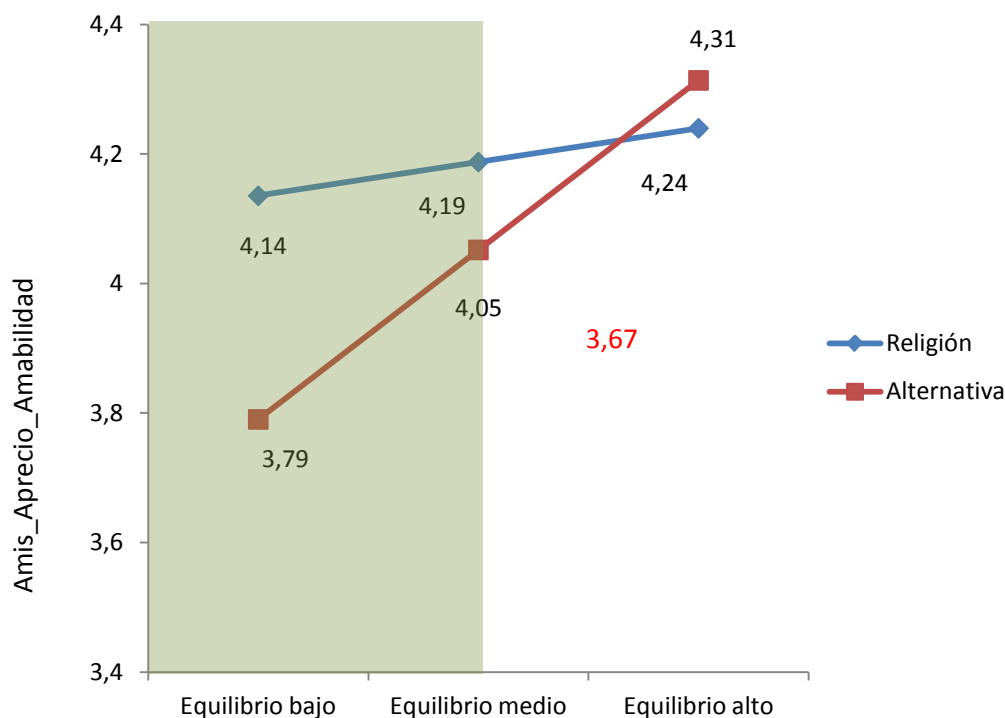


Figura 47. Efecto sobre el valor social de amistad, aprecio y amabilidad debido a la interacción entre la opción curricular y el equilibrio (valor de autorregulación) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

4. Prevención de injusticias

En el caso de esta variable dependiente –prevención de injusticias–, los análisis de moderación arrojaron interacciones significativas entre la opción curricular y tres de las variables del estudio: *neuroticismo* (factor de personalidad), *protección-equilibrio* y *esfuerzo-orden* (valores sociales).

En la figura 48 se aprecia que el grupo de Religión alcanza puntuaciones más elevadas que el grupo de la alternativa en *prevención de injusticias*, tanto en niveles bajos como medios de neuroticismo. Es interesante resaltar que la tendencia es decreciente en relación con los niveles de *neuroticismo*. Sin embargo, la tendencia aparente del grupo de la alternativa es la opuesta a la del grupo de Religión. En todo caso, es en niveles de estabilidad emocional, clara o relativa, donde el grupo de Religión se distancia del grupo de la alternativa en *prevención de injusticias*.

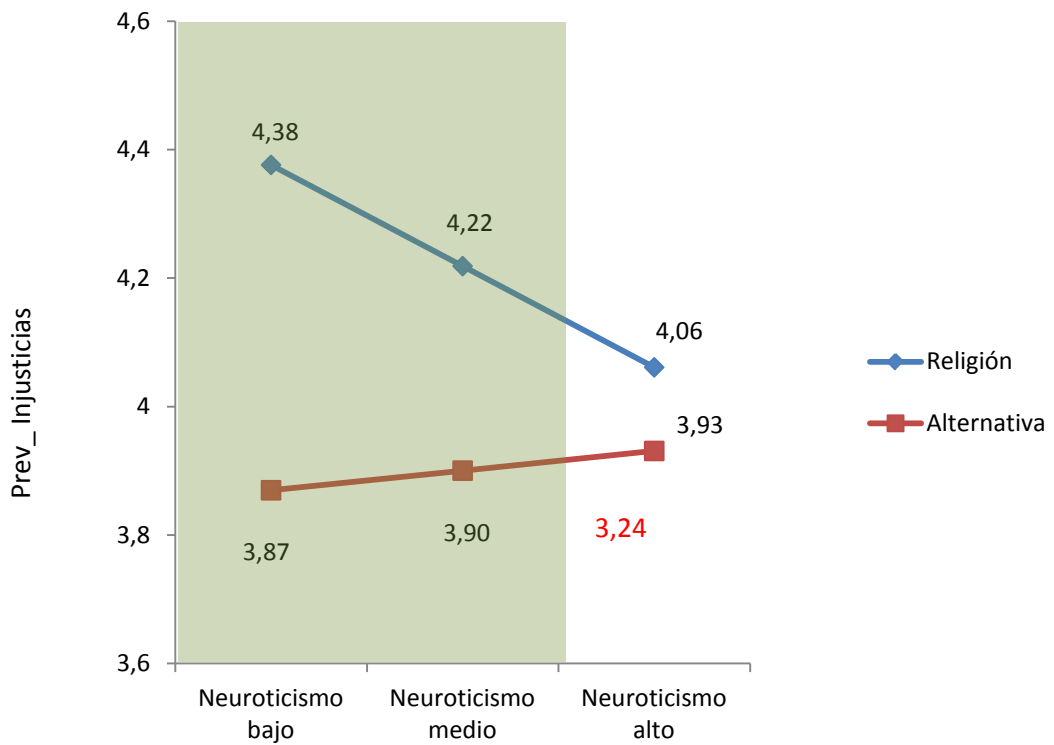


Figura 48. Efecto sobre el valor social de prevención de injusticias debido a la interacción entre la opción curricular y el neuroticismo (factor de personalidad) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Un caso análogo se encontró al introducir la *protección y equilibrio* como moderador: interacción significativa en niveles bajos y medios del moderador, y puntuaciones más elevadas del grupo de Religión en la región de significación. En relación con el análisis anterior, no obstante, da la impresión de que el grupo de Religión mantiene constante su puntuación en prevención de injusticias a través de los diferentes niveles del moderador (véase la figura 49).

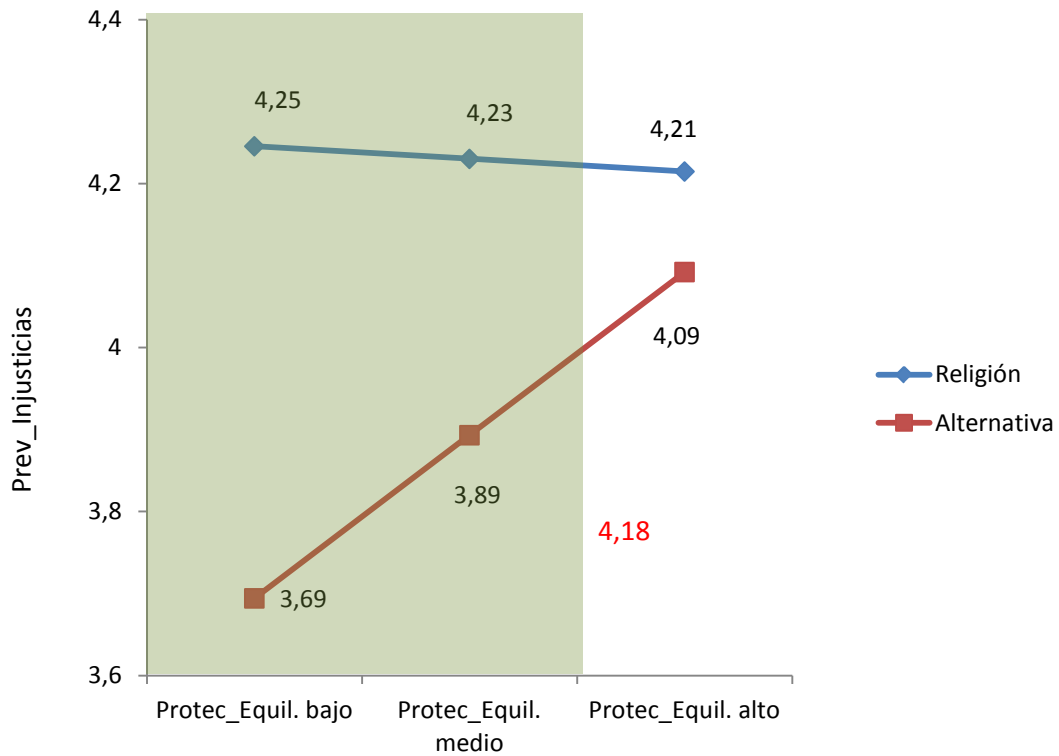


Figura 49. Efecto sobre el valor social de prevención de injusticias debido a la interacción entre la opción curricular y la protección y equilibrio (valor social) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

También en el caso del moderador esfuerzo y orden se halló interacción significativa en niveles bajos y medios del mismo, y puntuaciones más elevadas del grupo de Religión en la región de significación (véase figura 50), detectándose, a diferencia de los análisis anteriores, una aparente progresión al alza de ambos grupos conforme se elevan las puntuaciones en el moderador.

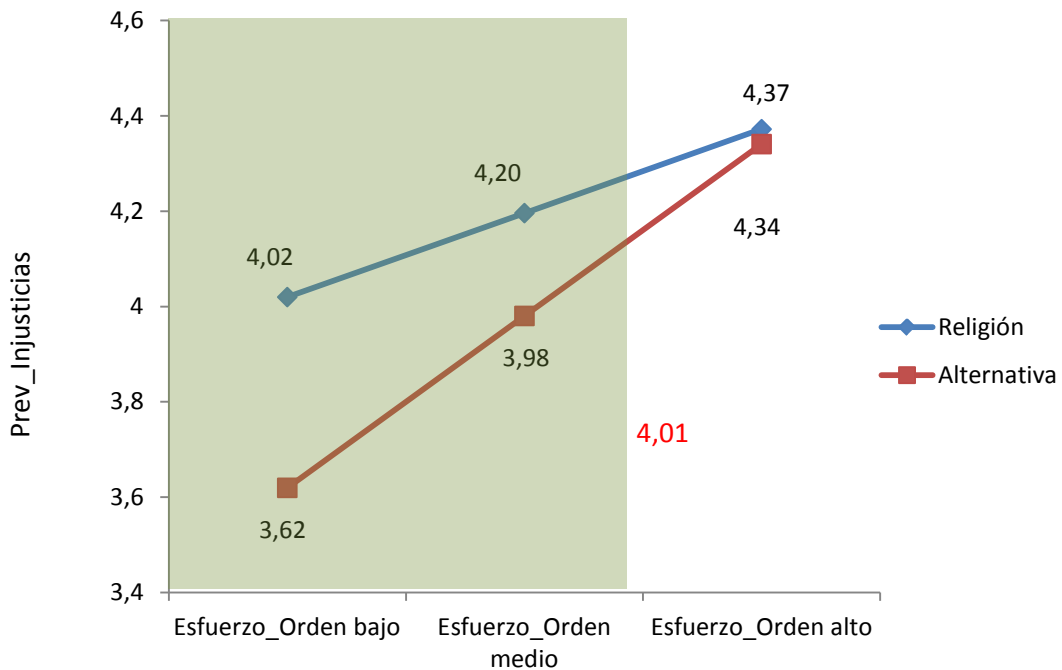


Figura 50. Efecto sobre el valor social de prevención de injusticias por la interacción entre la opción curricular y el esfuerzo y orden (valor social) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

5. Protección y equilibrio

Al considerar *protección y equilibrio* como nueva variable dependiente se obtuvieron unos resultados novedosos con respecto a los anteriores análisis de moderación. Como se viene describiendo desde el inicio del estudio de moderación, hasta ahora la zona de interacción significativa incluía los rangos bajos y medios en los valores de los moderadores. En esta ocasión, como se observa en la figura 51, los resultados producidos por MODPROBE mostraron que la opción curricular predice el valor social de *protección y equilibrio* cuando los participantes puntuaron por encima de 4.10 en *esfuerzo y orden*. En la figura 51 se destaca en color gris la región de significación en la que tiene lugar el efecto condicional.

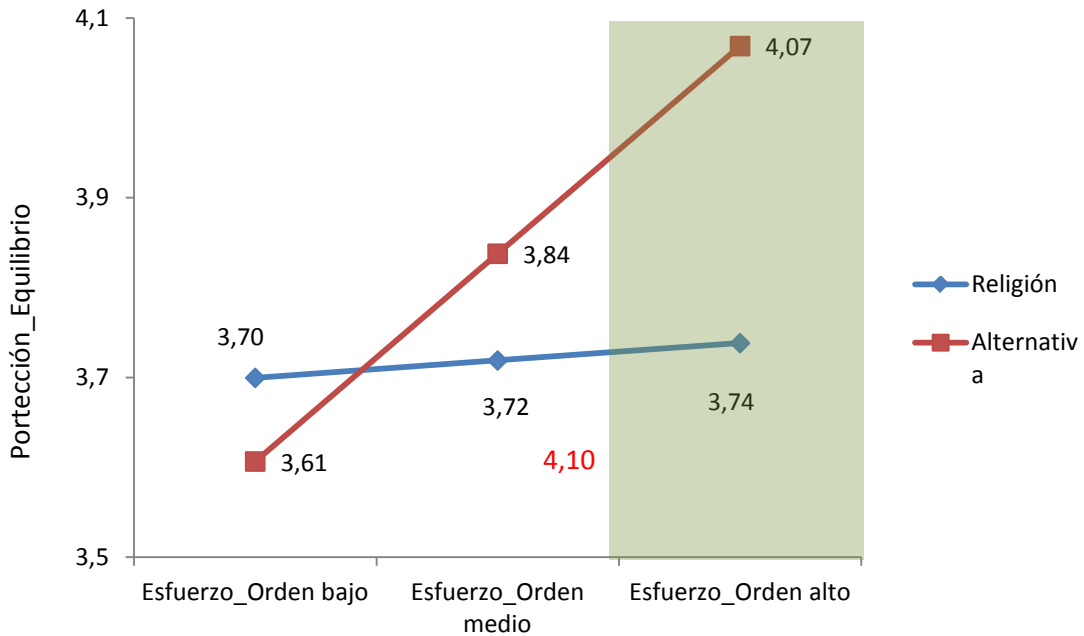


Figura 51. Efecto sobre el valor social de protección y equilibrio debido a la interacción entre la opción curricular y el esfuerzo y orden (valor social) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Otra diferencia muy relevante con respecto a los análisis efectuados anteriormente es el hecho de que el grupo de la alternativa puntúe por encima del grupo de Religión en la variable dependiente. Por otra parte, el grupo de Religión permanece aparentemente constante en la variable dependiente a través de las diferentes puntuaciones en el moderador, mientras que da la impresión de que el grupo de la alternativa progresa considerablemente.

Para el nuevo análisis de moderación se tomó como variable moderadora el valor de logro. La técnica de Johnson-Neyman identificó el umbral del efecto condicional, mostrando que la opción curricular predice el valor social de *protección* y *equilibrio* cuando los participantes puntuaron por debajo de 1.64 y por encima de 4.61 en la variable moderadora de *logro*. En la figura 52 se destaca de color gris la región de significación en la que tiene lugar el efecto moderador.

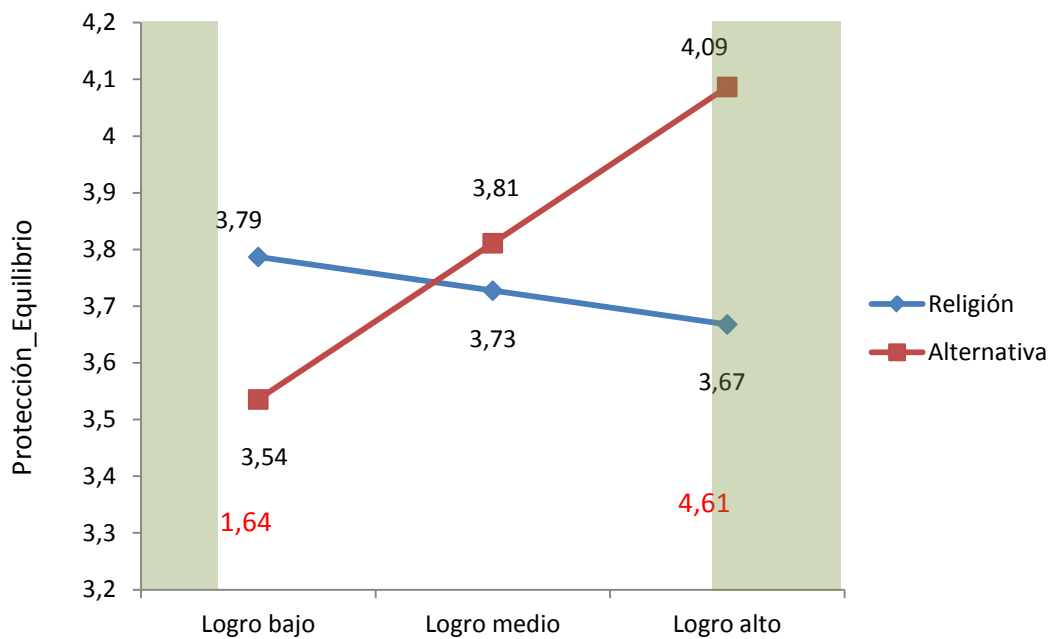


Figura 52. Efecto sobre el valor social de protección y equilibrio debido a la interacción entre la opción curricular y valor de logro (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

De la figura 52 se desprende que el grupo de Religión puntúa más alto en el valor social *protección y equilibrio* en niveles bajos de *logro*; para valores medios de *logro* ambos grupos se igualan; mientras que en el rango superior del moderador, el grupo de la alternativa se sitúa claramente por encima en *protección y equilibrio*. En cualquier caso, aparentemente el grupo de Religión permanece constante en la variable dependiente, mientras que el grupo de la alternativa experimenta unas variaciones más pronunciadas a través de las diferentes puntuaciones del moderador.

La *hospitalidad y reflexión* fue la siguiente variable moderadora que se introdujo en MODPROBE. En la figura 53 queda reflejado que la opción curricular predice el valor social de *protección y equilibrio* cuando los participantes puntúan por debajo de 3.24 y por encima de 4.07 en la variable moderadora de *hospitalidad y reflexión*. En la figura 53 se destaca de color gris la región de significación en la que tiene lugar el efecto condicional.

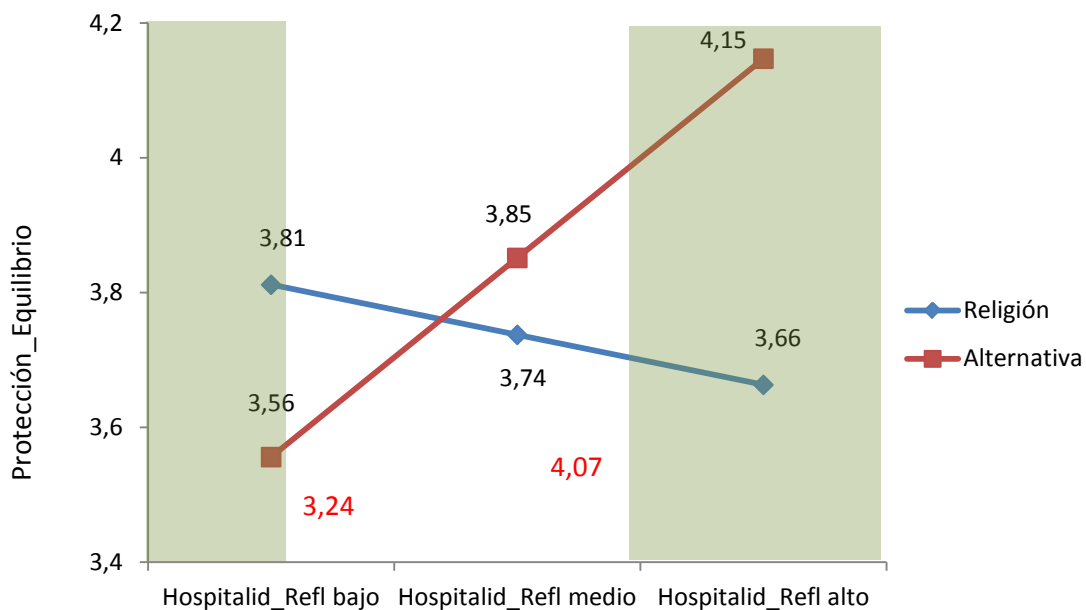


Figura 53. Efecto sobre el valor social de protección y equilibrio por la interacción entre la opción curricular y la hospitalidad y reflexión (valor social) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Se comprueba que los resultados siguen el mismo patrón que en el análisis anterior: regiones de significación en los extremos, y puntuaciones significativamente más elevadas de un grupo sobre otro en función de la región de significación: el grupo de Religión puntúa más alto en protección-equilibrio en valores bajos del moderador, y el grupo de la alternativa hace lo propio en valores altos de hospitalidad-reflexión.

La cuarta variable que demostró su efecto moderador entre la opción curricular y el valor social de *protección y equilibrio* fue la *empatía* (variable afectiva). Al igual que en los dos anteriores moderadores, los resultados arrojados por MODPROBE mostraron que la opción curricular predice el valor social de *protección y equilibrio* en rangos bajos y altos de la variable moderadora (cuando los participantes puntúan por debajo de 2.51 y por encima de 3.59). En la figura 54 se destaca en color gris la región de significación en la que tiene lugar el efecto condicional.

Como se puede apreciar, al comparar la figura 54 con las dos anteriores, existe una elevada similitud entre ellas, si bien da la impresión de que, en este caso, las medias

del grupo de Religión en protección y equilibrio fluctúan a través de las distintas puntuaciones en el moderador.

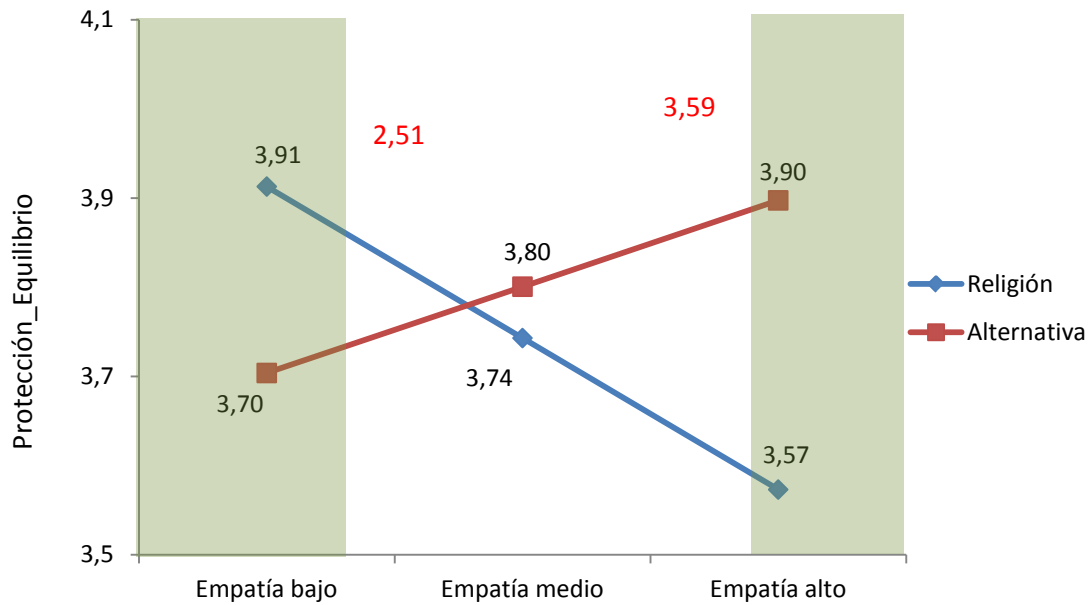


Figura 54. Efecto sobre el valor social de protección y equilibrio debido a la interacción entre la opción curricular y la empatía (variable afectiva) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Se observa cómo para valores bajos de empatía el grupo de Religión alcanza una puntuación elevada (3.91) en *protección y equilibrio*, superando el valor alcanzado en este mismo rango por el grupo de la alternativa (3.70). En el rango superior de *empatía*, las diferencias entre ambos grupos se invierten.

6. Altruismo

En la tabla 55 se observa que al considerar el valor social de altruismo como variable dependiente se identificaron tres moderadores que interactuaron con el predictor focal. Estas tres variables fueron el factor de personalidad de *neuroticismo*, el valor de autorregulación denominado *equilibrio*, y el valor de *logro* englobado en el valor general de la misma denominación.

En el caso del *neuroticismo*, la figura 55 muestra cómo el alumnado que cursa Religión alcanza puntuaciones más altas que el alumnado de la alternativa en el valor de *altruismo*: el patrón es idéntico al que ya se identificó en el análisis de los efectos condicionales de la opción curricular sobre la prevención de injusticias (las diferencias significativas entre los grupos se hallan en niveles bajos y medios de neuroticismo).

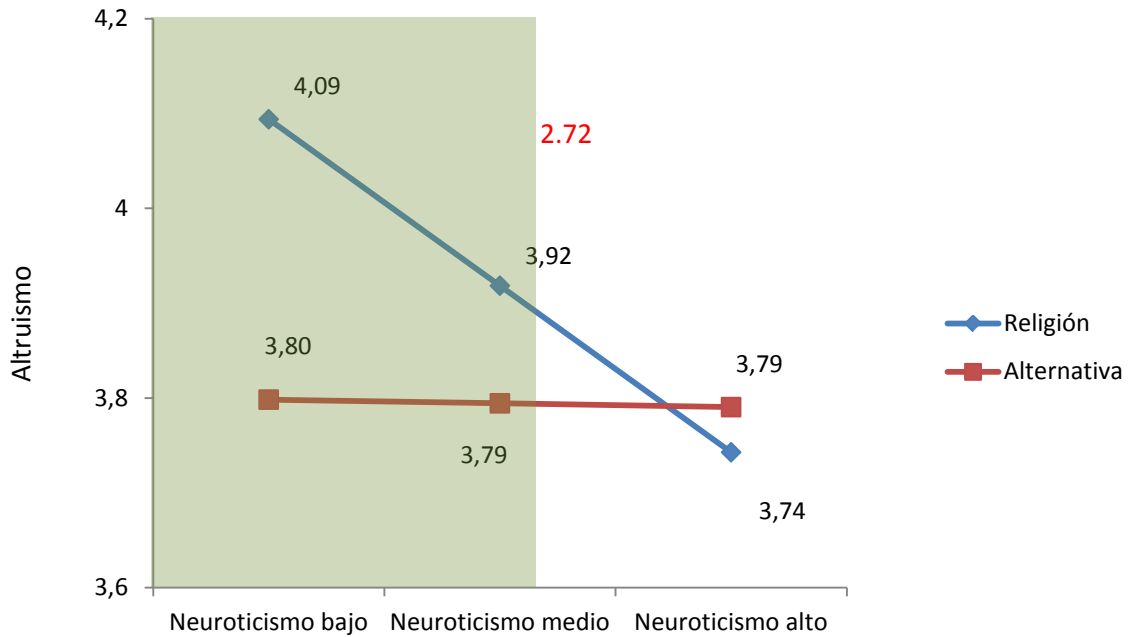


Figura 55. Efecto sobre el valor social de altruismo debido a la interacción entre la opción curricular y el neuroticismo (factor de personalidad) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

En segundo lugar, se encontró un efecto condicional de la opción curricular sobre el altruismo en niveles bajos y medio-bajos del valor de autorregulación denominado *equilibrio*. Concretamente, el umbral por debajo del que se encuentra la región de significación fue la puntuación 3.53 en *equilibrio*.

Como se desprende de la figura 56, la tendencia aparente en ambos grupos a través de las diferentes puntuaciones del moderador es semejante: los participantes incrementan sus puntuaciones en equilibrio conforme puntúan más alto en altruismo.

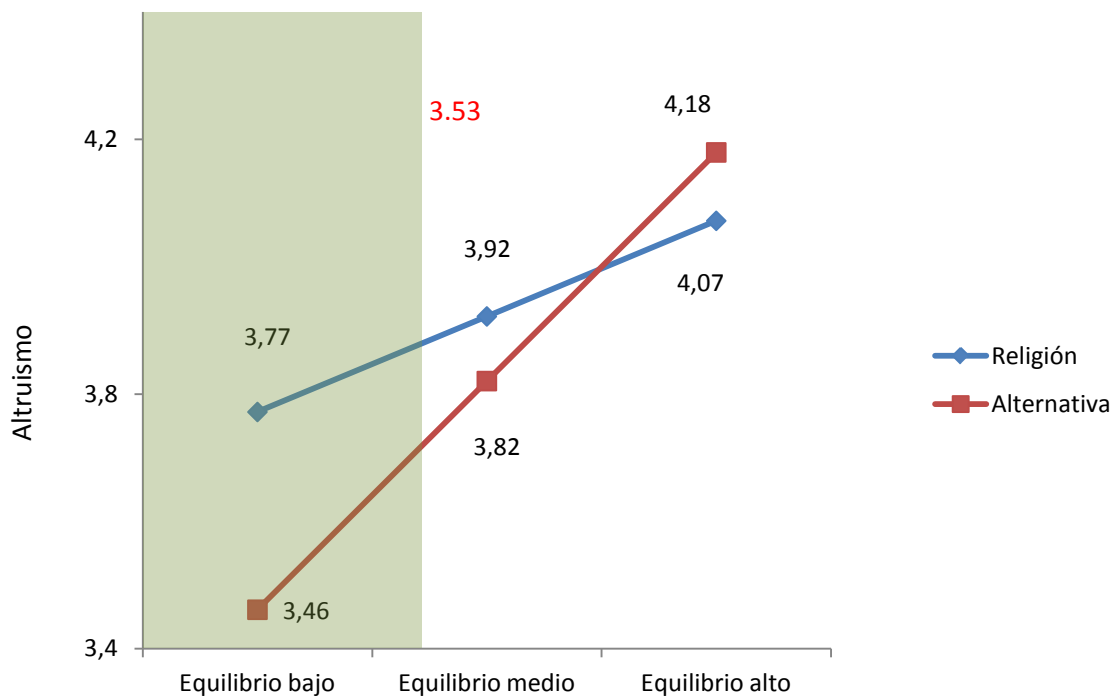


Figura 56. Efecto sobre el valor social de altruismo debido a la interacción entre la opción curricular y el equilibrio (valor de autorregulación) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Por último, al introducir el valor de logro como moderador se halló una interacción significativa con la opción curricular. La región sombreada gris representa la zona en la que el predictor focal predice el *altruismo* para valores situados por debajo de 3.65 en *logro* (véase figura 57). Como sucede en la inmensa mayoría de los efectos dentro de la región de significación, el grupo de Religión obtiene puntuaciones significativamente más elevadas en la variable dependiente que el grupo de la alternativa.

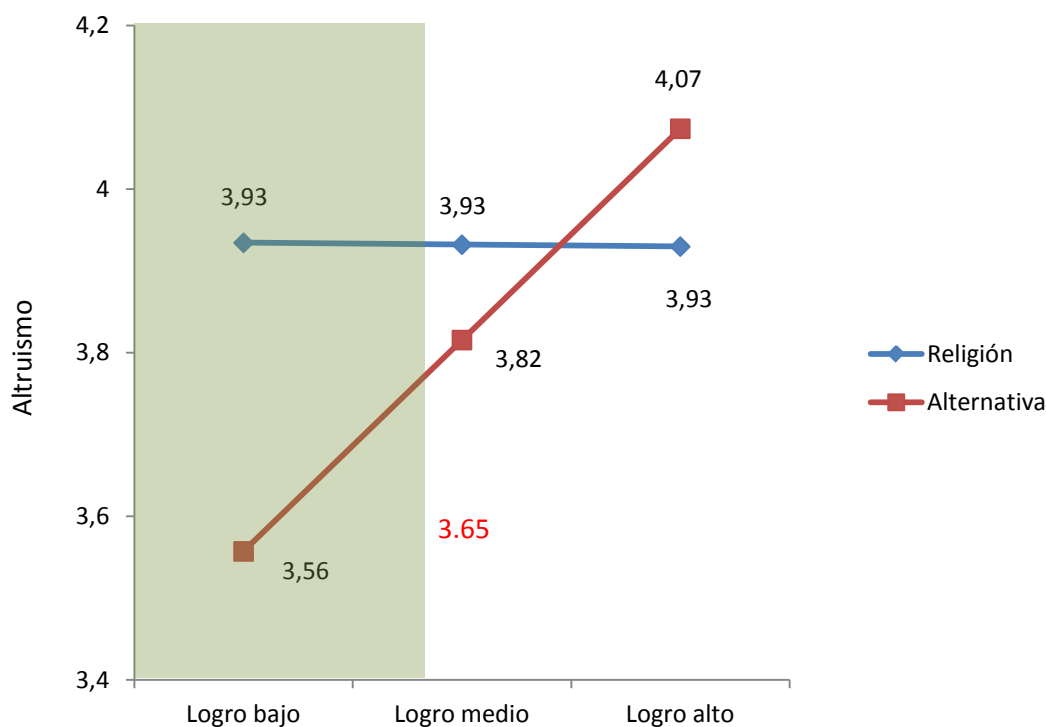


Figura 57. Efecto sobre el valor social de altruismo debido a la interacción entre la opción curricular y el valor de logro (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

7. Esfuerzo y orden

Los análisis de moderación realizados sobre el valor social de esfuerzo y orden arrojó interacción significativa de la opción curricular con tres variables: autoexigencia, protección-equilibrio y hospitalidad-reflexión (valores sociales) (véase la tabla 54).

En primer lugar, se verificó que la opción curricular predice el *esfuerzo y orden* en niveles medios y altos de autoexigencia (concretamente, por encima de la puntuación 4.33 en esta variable). En consonancia de lo que se podía esperar, los datos que se extraen de la figura 58 indican que a mayor rango de *autoexigencia* se alcanzan aparentemente mayores valores de *esfuerzo y orden*, siendo significativamente más elevadas las puntuaciones del grupo de Religión que las del grupo de la alternativa a partir del umbral señalado del moderador.

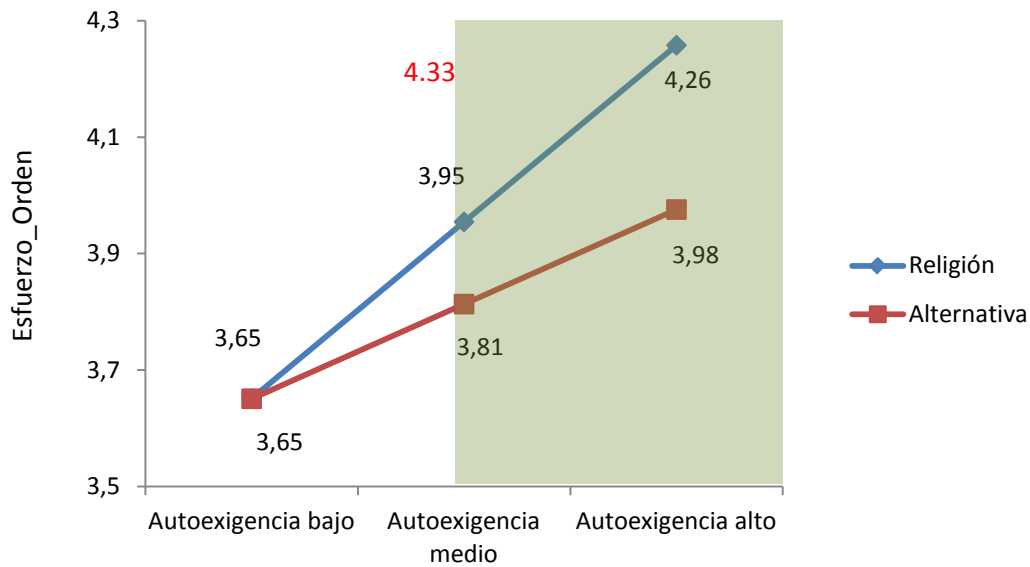


Figura 58. Efecto sobre el valor social de esfuerzo y orden debido a la interacción entre la opción curricular y la autoexigencia (valor social) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

En un segundo momento, se apreció significación entre el predictor focal y la *hospitalidad y reflexión*. Se puede observar en la figura 59 bastante similitud con el patrón mostrado en la figura 58. Por tanto, cabe realizar una descripción parecida de ambos efectos condicionales, si bien en este caso la interacción resulta significativa solo en niveles altos del moderador.

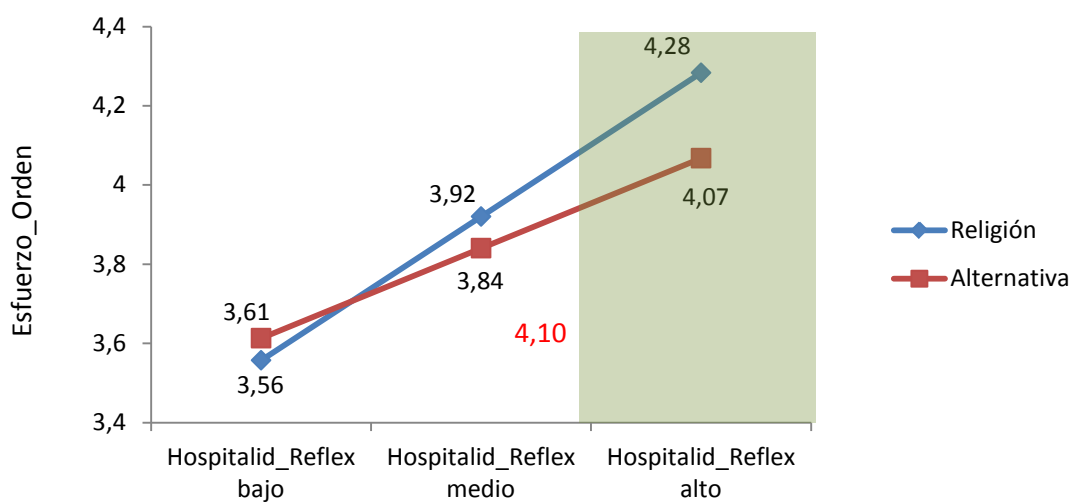


Figura 59. Efecto sobre el valor social de esfuerzo y orden por la interacción entre la opción curricular y la hospitalidad y reflexión (valor social) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Por último, MODPROBE detectó interacción entre el predictor focal y el valor social de *protección y equilibrio* (véase la tabla 54). En la figura 60 se aprecia como el grupo de Religión vuelve a puntuar más alto que el grupo de la alternativa en *esfuerzo y orden* en niveles bajos y medios de la variable moderadora.

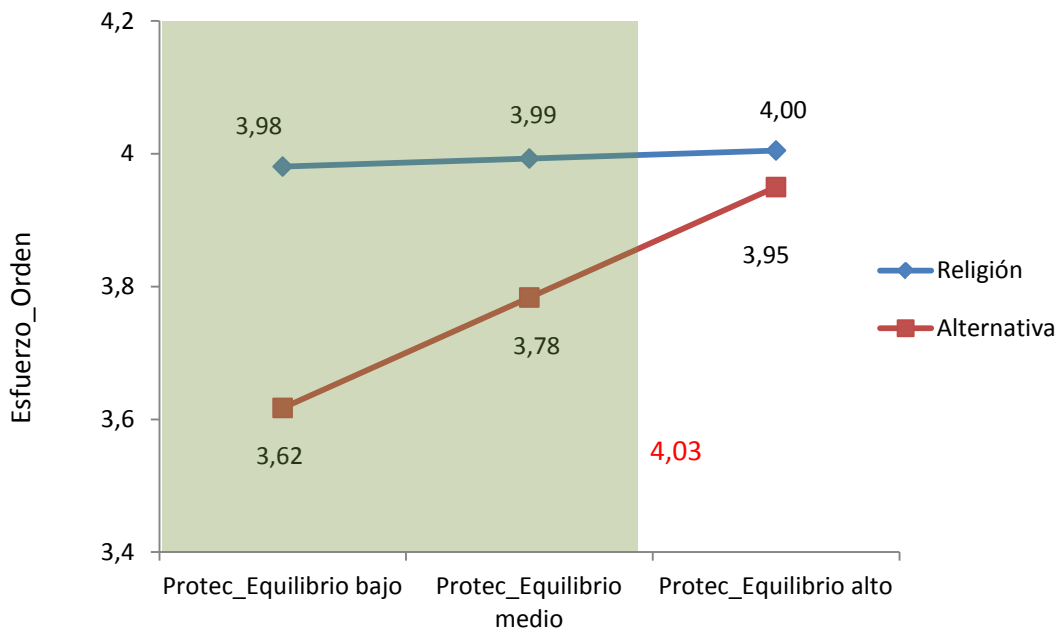


Figura 60. Efecto sobre el valor social de esfuerzo y orden debido a la interacción entre la opción curricular y protección y equilibrio (valor social) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

8. Logro

Para no resultar repetitivos, al inicio del análisis de moderación, donde se tuvo en cuenta cada una de las dimensiones axiológicas como variable dependiente, se detectó interacción entre la opción curricular y la variable sociodemográfica denominada *ciclo de la ESO* en la producción de efectos sobre el valor de logro. Por tanto, este apartado merece el mismo comentario que en la ocasión citada.

9. Hospitalidad y reflexión

En los dos últimos análisis de moderación, que pretendían identificar los efectos condicionales de la opción curricular sobre la hospitalidad y reflexión, se detectaron dos variables que interactuaron con la variable independiente: *protección y equilibrio* (valor social) y *logro* (valor de logro).

En el primero de los análisis se introdujo la *protección y equilibrio* como moderador. Se puede apreciar en la figura 61 cómo la puntuación de 3.92 en el moderador marca el límite por debajo del cual se produce el efecto condicional (región sombreada). Es decir, tal interacción tiene lugar para valores bajos y medios de la variable moderadora. Por tanto, la opción curricular predice el valor social de la *hospitalidad y reflexión* cuando los participantes puntúan por debajo de 3.92 en *protección y equilibrio*.

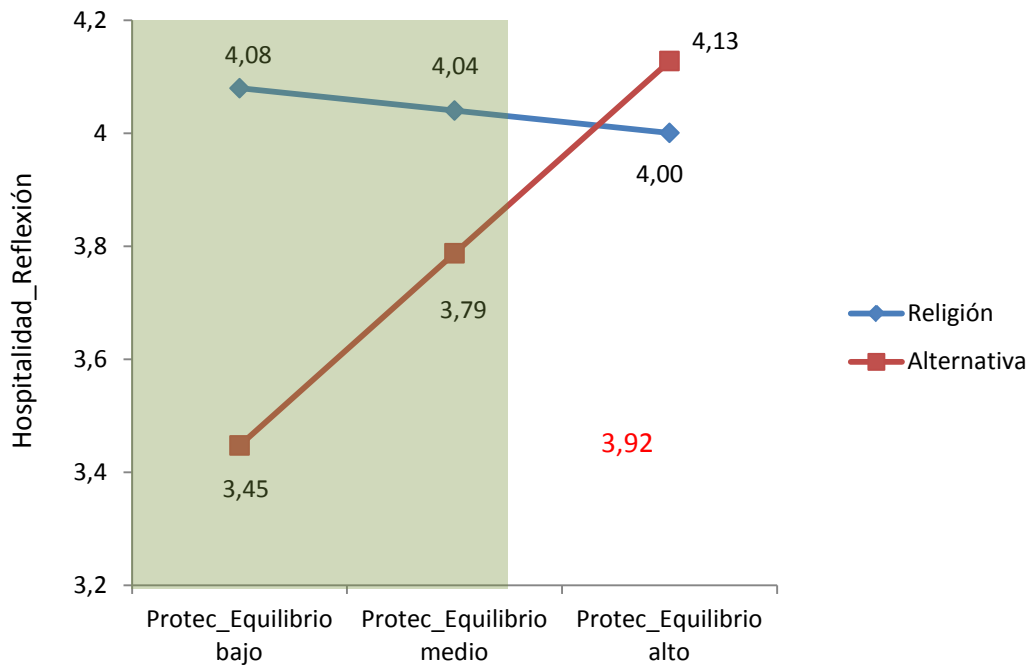


Figura 61. Efecto sobre el valor social de hospitalidad y reflexión por la interacción entre la opción curricular y protección y equilibrio (valor social) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

Como en los casos anteriores, el grupo de Religión obtiene puntuaciones más elevadas en la variable dependiente que el grupo de la alternativa. Aparentemente, las puntuaciones en hospitalidad y reflexión de este último grupo fluctúan considerablemente a través de los diferentes niveles del moderador, mientras que no sucede lo mismo con el grupo de Religión, cuyas puntuaciones no se encuentran en función de las de logro.

En el segundo análisis, donde los datos obtenidos de MODPROBE arrojaron un efecto debido a la interacción entre la variable independiente y el valor de logro, se puede hacer una reflexión similar a la que se ha efectuado en el caso del análisis de moderación anterior: el grupo de Religión obtiene puntuaciones más altas en la variable dependiente que el grupo de la alternativa en niveles bajos y medios del moderador, al tiempo que aparentemente las puntuaciones del grupo de la alternativa varían considerablemente a través de los diferentes niveles del moderador (véase figura 62).

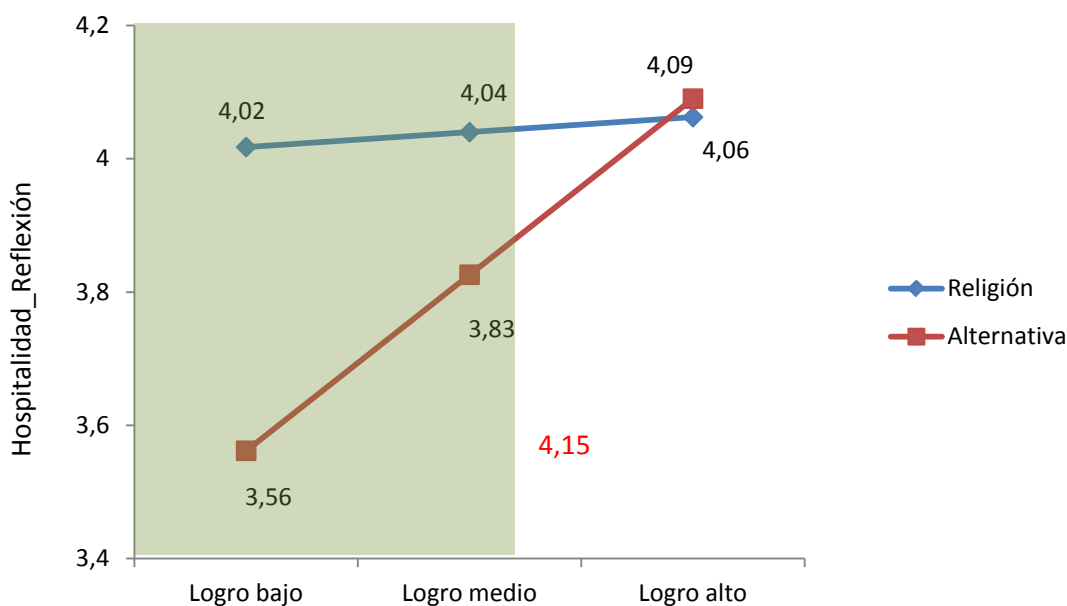


Figura 62. Efecto sobre el valor social de hospitalidad y reflexión por la interacción entre la opción curricular y el éxito (valor de logro) (la zona gris representa la región de significación de Johnson-Neyman).

En el balance de los resultados de moderación presentados adoptaremos una doble perspectiva. En primer lugar, organizaremos el resumen de los hallazgos en

función de la variable dependiente; posteriormente, lo haremos en función del moderador.

En relación con la variable dependiente, en los primeros análisis de moderación efectuados, dirigidos a la predicción de las tres dimensiones axiológicas, se encontraron dos efectos de la opción curricular sobre los valores sociales condicionados a la puntuación de los participantes en neuroticismo y el valor de logro; igualmente, el ciclo de la ESO resultó moderar la relación entre la opción curricular y el valor de logro. Al pasar al estudio específico de los valores concretos, como se anticipó en la tabla 54, se encontró una interacción significativa de la opción curricular con veintidós moderadores en la producción de efectos sobre nueve valores (respeto y protección; honradez y lucha; amistad, aprecio y amabilidad; prevención de injusticias; protección y equilibrio; altruismo; esfuerzo y orden; logro; y hospitalidad y reflexión). De todas ellas, la variable dependiente asociada a más efectos condicionales fue protección y equilibrio. Concretamente fueron 4 interacciones en las que la opción curricular predijo este valor social interactuando con los moderadores esfuerzo y orden, y hospitalidad y reflexión (valores sociales), logro (valor de logro) y empatía (variable afectiva).

La opción curricular interactuó con tres moderadores en la producción de efectos sobre cuatro variables dependientes: respeto y protección (la variable independiente interactuó con los moderadores prevención de injusticias, protección y equilibrio, y logro); prevención de injusticias (la variable independiente interactuó con los moderadores neuroticismo, protección y equilibrio, y esfuerzo y orden); altruismo (la variable independiente interactuó con los moderadores neuroticismo, equilibrio y logro); y esfuerzo y orden (la variable independiente interactuó con los moderadores autoexigencia, protección y equilibrio, y hospitalidad y reflexión).

La opción curricular interactuó con dos moderadores en la producción de efectos sobre dos variables dependientes: honradez y lucha (la variable independiente interactuó con los moderadores protección y equilibrio y logro); y hospitalidad y reflexión (la variable independiente interactuó con los moderadores protección y equilibrio y logro).

Por último, la opción curricular interactuó con un moderador en la producción de efectos sobre dos variables dependientes: amistad, aprecio y amabilidad (la variable independiente interactuó con el moderador de autorregulación denominado equilibrio);

y logro (la variable independiente interactuó con el moderador sociodemográfico denominado ciclo de la ESO).

Si resumimos los resultados tomando como referencia el moderador, se obtiene que en los análisis efectuados sobre las dimensiones axiológicas, el factor de personalidad de neuroticismo y el valor de logro actuaron como moderadores en una ocasión cada uno. Al pasar al estudio específico de los valores concretos, se encontró que las variables que en más ocasiones ejercen como moderadores son el valor social de protección y equilibrio, y el valor de logro con cinco ocasiones cada una.

La variable de autorregulación denominada equilibrio, el factor de personalidad neuroticismo y los valores sociales de esfuerzo y orden, y hospitalidad y reflexión actúan como moderadores en dos ocasiones cada una.

Los valores sociales de previsión de injusticias y autoexigencia, así como la variable afectiva de empatía junto con la variable sociodemográfica de ciclo de la ESO, ejercen de variable moderadora en una ocasión cada una.

En conclusión, se puede afirmar que del análisis de moderación se obtuvieron veinticuatro interacciones tomando como predictor focal la opción curricular. Atendiendo a la variable dependiente de estas interacciones, el valor social de protección y equilibrio obtuvo un mayor protagonismo seguido de respeto y protección, prevención de injusticias y esfuerzo y orden (valores sociales). Como moderadores, las variables más potentes fueron el valor social de protección y equilibrio y el valor de logro. La variable de autorregulación denominada equilibrio, el factor de personalidad neuroticismo y los valores sociales de esfuerzo, y hospitalidad y reflexión se presentan como moderadores de influencia media. Finalizado el resumen de los resultados de moderación, se aprecia la importancia de los valores sociales concretos tanto como moderadores como en el rol de variable dependiente. Por otra parte, las veinticuatro interacciones constatan el potente comportamiento de la opción curricular como predictor focal. El grupo de Religión obtuvo puntuaciones axiológicas más elevadas que el grupo de la alternativa en veintitrés de las interacciones detectadas, mientras que el grupo de la alternativa puntuó más alto en valores en cuatro de las interacciones (la región de significación fue doble en tres de los análisis, razón por la que la suma de comparaciones significativas supera el número de análisis de moderación efectuados).

Por consiguiente, se confirman parcialmente las hipótesis 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3 y 3.3.4. Recordemos que la tercera hipótesis general, en su subhipótesis 3.3., predecía que las diferentes variables agrupadas en las subhipótesis operativas que acabamos de destacar, podrían modular los efectos de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro. En el caso de la subhipótesis operativa 3.3.1, se hacía referencia a las variables sociodemográficas como posibles variables moderadoras. Tal como se esperaba, en el caso de la variable ciclo de la ESO, se pudo verificar el efecto debido a la interacción con la opción curricular sobre el valor de logro. Por el contrario, no se pudo verificar tal efecto del ciclo de la ESO sobre los valores sociales y de autorregulación. Igualmente, no se pudo verificar que el género modulara los efectos de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.

La subhipótesis operativa 3.3.2 aludía a las variables de personalidad como moduladoras del efecto de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro. En este caso, de nuevo se confirma parcialmente la subhipótesis señalada dado que la variable de personalidad denominada neuroticismo, tanto en el análisis inicial (relacionado con la predicción de las dimensiones axiológicas) como en el análisis posterior (relacionado con la predicción de los valores concretos) ha ejercido efectos moduladores sobre la relación de la opción curricular con la variable dependiente. En el primer análisis de moderación, la variable dependiente fue la dimensión de valores sociales; en el segundo análisis, el neuroticismo ejerció un efecto modulador sobre la relación de la opción curricular con el valor social de prevención de injusticias y con el valor social de altruismo.

En relación con el efecto modulador de las variables afectivas de empatía y autoestima que predecía la subhipótesis operativa 3.3.3, la evidencia indica que la empatía ejerció dicho efecto sobre la relación de la opción curricular con el valor social de protección y equilibrio, por lo que la confirmación es nuevamente parcial.

Por último, en lo que se refiere a la subhipótesis operativa 3.3.4, que predecía que los valores de autorregulación y logro podrían modular los efectos de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, la evidencia indica que algunos de estos valores han ejercido efectos moduladores sobre la relación de la opción curricular sobre el aprendizaje de valores. En lo que se refiere a los valores de autorregulación, la

intervención del valor equilibrio moduló la incidencia de la opción curricular sobre el aprendizaje de los valores sociales de amistad-aprecio-amabilidad y altruismo. En relación con el valor de logro, este condicionó el efecto de la opción curricular sobre el aprendizaje de los valores sociales de respeto y protección, honradez y lucha, protección y equilibrio, altruismo, y hospitalidad y reflexión.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN

8.1. DISCUSIÓN SOBRE EL OBJETIVO DESCRIPTIVO |

8.2. DISCUSIÓN SOBRE EL OBJETIVO CORRELACIONAL |

8.3. DISCUSIÓN SOBRE EL OBJETIVO PREDICTIVO |

Este capítulo sirve de cierre a esta informe de investigación doctoral, aunque no a la investigación iniciada. En primer lugar, se abordará el apartado de discusión en función de los objetivos de la investigación planteados en la tesis.

8.1. Discusión sobre el objetivo descriptivo

Objetivo 1

Identificar la presencia e intensidad de valores sociales, de autorregulación y logro en estudiantes de la ESO comprobando estos parámetros en los diferentes niveles de las variables sociodemográficas y de opción curricular.

El estudio desarrollado verifica el resultado descriptivo de la investigación: la presencia de valores sociales, de autorregulación y logro en adolescentes (De la Fuente, 2006; Lezcano, Abella y Casado, 2012; Medrano, Cortés y Palacios, 2009). Como se ha venido relatando, el instrumento empleado para medir la variable dependiente de la investigación ha sido el cuestionario sobre valores sociopersonales para la convivencia (De la Fuente, 2006) surgido de la necesidad de implementar programas de intervención en la etapa educativa de la ESO que permitan resolver problemas sociales tales como la convivencia entre nuestros adolescentes. El cuestionario permite llevar a cabo una evaluación de los valores asociados a la convivencia en los centros escolares procedentes de una extensa revisión bibliográfica realizada por los autores del instrumento sobre valores humanos y convivencia escolar.

Tras la aplicación del instrumento, se ha podido constatar que, efectivamente, los valores analizados en el cuestionario están presentes en la muestra seleccionada para la presente investigación, apreciándose distintas intensidades de los mismos dependiendo de diversas variables que afectan la población. En este sentido, es posible configurar un perfil de valores que caracterice al alumnado de la ESO. Retomando los resultados descriptivos, la población de la muestra presenta una mayor preferencia por los valores de autoexigencia, respeto-protección y amistad-aprecio-amabilidad. En

cambio los valores menos preferidos han resultado ser el valor disciplinado, la bondad-generosidad, equilibrio y logro.

No obstante, como ya se aseguró en el capítulo de resultados, nos inclinamos por una presencia moderada de los valores antes que por una presencia elevada, y esto es así porque debemos atenuar la inflación provocada por el sesgo de autopresentación en un tipo de medida altamente contaminada por la deseabilidad social.

Contrastando estos resultados con los de otras investigaciones, se aprecia ciertas similitudes. Tal es el caso del trabajo de Lezcano et al. (2012) cuya meta era la de explorar la jerarquía de valores en adolescentes de 12 a 18 años y su aplicación a contextos educativos basándose en la teoría de Schwartz (1992) sobre valores humanos. Estos autores obtuvieron como valores de mayor preferencia de los adolescentes el hedonismo, la estimulación, la individualidad y la benevolencia; y como valores de menor preferencia resultaron ser el poder y el logro junto con los valores de seguridad, conformidad y tradición. Al igual que en nuestra investigación, la intensidad general de los valores encontrados por Lezcano et al. (2012) fue moderada.

Comparando estos datos con los alcanzados en nuestra investigación, se puede concluir que existe coincidencia en el valor de logro. En ambas investigaciones se trata de un valor de escasa preferencia por los adolescentes. Comentario similar merece la relación entre el valor disciplinado y el valor analizado por Lezcano et al. (2012) de tradición definido como respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas heredadas de la cultura tradicional o de la religión. Aunque la nomenclatura difiera, se advierte cierto paralelismo en la descripción de ambos constructos, que son de los menos valorados en las dos muestras. Entre los valores que se sitúan como de mayor preferencia, como ya se ha comentado, se encuentra el valor de autoexigencia, que puede asimilarse al valor de hedonismo del trabajo de Lezcano et al. (2012), puesto que el exigirse a uno mismo puede estar motivado por la obtención de placer y sentimientos gratificantes para la persona que describen el valor de hedonismo. Se verifica igualmente la relevancia de los valores de respeto-protección y amistad-aprecio-amabilidad en consonancia con los hallazgos de Lezcano. En este caso, estos valores de De la Fuente et al. (2006) (respeto-protección y amistad-aprecio-amabilidad) pueden asemejarse con el valor de benevolencia de la escala de Schwartz, vinculado con la preservación y reforzamiento del bienestar de las personas cercanas, con las que se tiene

contacto personal frecuente. Hay que destacar que el hecho de que la elaboración del Cuestionario sobre Valores Sociopersonales para la Convivencia asuma, entre otros, los planteamientos de Schwartz facilita obviamente el argumento que se acaba de presentar.

Asimismo, Medrano et al. (2009) presentaron un perfil de los valores del adolescente muy similar al que acabamos de relatar. Esta investigación analizó la relación existente entre los valores personales de los adolescentes y los valores percibidos en sus programas preferidos de televisión. Los autores elaboraron su propia escala siguiendo las categorías de Schwartz con la intención de conocer los valores que los adolescentes percibían en sus programas preferidos y analizar si existía relación entre los valores personales y los percibidos en dichos programas. El resultado obtenido por estos autores corrobora el hecho de que entre los valores sociales considerados como significativos por los propios adolescentes se conjugan valores de corte prosocial con valores más materialistas. En concreto, el trabajo resalta la significación alcanzada por el hedonismo y la benevolencia, coincidiendo con los estudios anteriormente relatados.

La tendencia aparentemente tan contradictoria de los adolescentes, referida a la preferencia de valores tan dispares, puede tener su base en el proceso de maduración y aprendizaje propio de esta etapa del ciclo vital, caracterizada por su naturaleza fluctuante, en la que se interioriza fundamentalmente aquello que se vive y se experimenta, al tiempo que los distintos agentes de socialización juegan un papel influyente en el desarrollo madurativo de los menores adolescentes. Por otra parte, el trabajo de Medrano et al. (2009) aporta un dato que puede ser valioso en la elaboración de un diseño educativo para la interiorización de valores, y es que los adolescentes perciben en los programas televisivos tanto valores prosociales como valores materialistas, es decir, existe una tendencia a seleccionar aquellos programas de televisión que reflejan los valores que ellos mismos manifiestan. Tomando como referencia lo expuesto y aplicándolo al ámbito de esta investigación, se hace indispensable una formación del profesorado que dé lugar a un perfil del mismo exento de cualquier manifestación de ambigüedad en materia de transmisión de valores (Medrano et al., 2009), y que propicie el debilitamiento de la conjunción de valores prosociales y materialistas (tal y como refleja el mapa de valores de la adolescencia que se viene describiendo en este apartado), contrarrestando así la acción de otros agentes de socialización, tales como los medios de comunicación, que exponen tanto valores

prosociales como contravalores. De esta manera, el rol de agente de socialización desempeñado por el docente puede llegar a significar un referente ético para el alumnado. Para ello, es imprescindible que en el entorno en el que tiene lugar la acción educativa se facilite el apoyo en alguien cualificado cuyo testimonio sea coherente con el acto educativo que protagoniza (Melina, 2001; Giusanni, 2006; Iceta, 2004). Este hecho es tenido especialmente en cuenta en el profesorado de Religión, cuyo perfil, como ya se adelantó, integra requisitos académicos pero también de índole moral y religiosa acordes con los contenidos de la materia. Posiblemente esta circunstancia refuerce la presencia de valores en el alumnado de Religión. De otro lado, hay que considerar que de esta forma se le está proponiendo al alumnado un modelo constructivo en la figura del docente. Según Orozco (1996), el docente ejerce un rol mediador entre el nuevo modelo que se le presenta al alumnado y los valores previos de este generando aceptación, rechazo o indiferencia hacia el modelo propuesto.

8.2. Discusión sobre el objetivo correlacional

Objetivo 2

Analizar la capacidad correlacional de variables sociodemográficas, de opción curricular, de personalidad y afectivas con los valores sociales, de autorregulación y logro.

Una vez finalizada la discusión relacionada con los resultados descriptivos de la investigación, se procederá a acometer el análisis de aquellos derivados de los análisis correlacionales. Los valores sociales, de autorregulación y logro covariaron en distintos niveles de intensidad y diversos sentidos con las variables sociodemográficas, de opción curricular, de personalidad y afectivas, hecho que es coherente con la literatura previa (Angelucci et al., 2009; Baier y Wright, 2001; Canteras, 2003; De la Fuente et al., 2006; De la Fuente et al., 2009; Delfino y Zubieta, 2011); Garaigordobil y González y Lay, 2012; García de Galdeano, 2006; Garcia-Mazzieri, 2012; González et al., 2012; Güngör, et al., 2012; Hardy y Carlo, 2005; Luengo Kanacri, 2013; McCullough y Willoughby, 2009; Miklikowska, 2012; Oses et al., 2011; Peralta, 2004; Pérez Fuentes et al., 2011; Regnerus, y Elder, 2003; Saiz et al., 2011; Sánchez, 2005; Sánchez-Queija et al., 2006;

Saroglou, et al. 2004; Tejedor et al., 2008; Vecchione et al., 2012); Zubieta et al., 2007; Zubieta, 2008).

El apartado correlacional referido a los valores y las variables sociodemográficas refleja correlaciones significativas y moderadas en el caso de los valores sociales. Los resultados no muestran el mismo efecto cuando los valores son de autorregulación y de logro. En cuanto a la asociación entre las distribuciones de puntuaciones individuales resultantes de los datos recogidos con el cuestionario sobre valores sociopersonales para la convivencia y la variable sociodemográfica de género, es necesario resaltar que están en la línea de los resultados alcanzados por De la Fuente et al. (2006): los valores sociales y el género correlacionan, y lo hacen en el sentido de que son las estudiantes quienes consiguen puntuaciones más elevadas en valores sociales. Como consecuencia de ello, los promotores del cuestionario consideran al grupo de los alumnos como el sector de población escolar de mayor riesgo. Estos resultados ratifican las evidencias halladas por investigaciones previas. Por ejemplo, el trabajo de Angelucci et al. (2009) muestra una relación significativa entre el grupo de alumnas y valores sociales, puntuando más alto en valores como diversidad, equidad, tolerancia, igualdad, creatividad, paciencia, solidaridad, justicia, respeto, entre otros. También de acuerdo con estos resultados, se puede destacar el trabajo de Delfino y Zubieta (2011), quienes hallaron que los estudiantes valoran en mayor medida determinados valores de la escala de Schwartz como hedonismo, logro y poder, mientras que sus compañeras se inclinan por valores como benevolencia y universalismo. Anteriormente, otros estudios centrados en la etapa de la ESO habían alcanzado resultados coherentes con los de nuestra investigación. Así, Sánchez (2005) evidenció que los alumnos obtenían puntuaciones más bajas que las alumnas en razonamiento moral. En este marco, también en la misma etapa educativa en la que está centrada nuestra investigación doctoral, Peralta (2004) encontró una mayor participación de los adolescentes (*vs.* las adolescentes) en la agresión física y verbal.

El motivo de que sean las alumnas las que interioricen en mayor medida valores prosociales, otorgando más importancia al bienestar de los demás, puede ser debido, en opinión de Eagly (2013) a la explicación que dan las teorías acerca del rol sexual, donde se asume que la mujer es educada para socializar y ser obediente, además de asumir la conservación de las tradiciones, y todo esto sin obviar motivos de tipo biológico.

En cuanto a la otra variable sociodemográfica, denominada ciclo de la ESO, que se encuentra en clara relación con la edad, cabe destacar que los resultados correlacionales obtenidos informan de cotas más elevadas en valores en el grupo de alumnos de menor edad. Este resultado dista, sin embargo, de los hallazgos obtenidos en otras investigaciones. Es el caso del trabajo de Canteras (2003), que destaca el grupo de mayor edad como el de puntuaciones más elevadas en el sistema de valores, el que muestra mayor interés por la educación en valores y el que más participa en actividades de voluntariado. Otras investigaciones van también en esta misma dirección (Angelucci et al., 2009; Delfino y Zubieta, 2011; García-Mazzieri, 2012; González et al., 2012). Habría que aclarar que estas investigaciones se han centrado en grupos de edad distintos a los seleccionados en nuestra investigación. Sin embargo, los resultados de De la Fuente et al. (2006), cuyo instrumento es el mismo que el empleado por la presente investigación y dirigido a muestras de adolescentes, son similares a los nuestros. Es decir, es el grupo de menor edad el que alcanza puntuaciones superiores en valores. Este fenómeno evidenciado en ambas investigaciones podría ser explicado por la crisis personal y social propia de la etapa adolescente, así como por la influencia ejercida por los medios sociales y los distintos contextos de socialización. Por otra parte, habría que revisar el instrumento utilizado, denominado *Cuestionario sobre Valores Sociopersonales para la Convivencia*, para comprobar que no se trata de un problema estructural del propio test.

En cuanto a las correlaciones halladas entre la opción curricular y los valores sociales, de autorregulación y logro, nuestros resultados han mostrado correlaciones significativas y moderadas con la dimensión axiológica de valores sociales. En concreto, en siete de los diez valores en lo que se estructuraba la dimensión de valores sociales se evidenció correlación con la opción curricular, indicando un nivel más elevado de dichos valores entre quienes optaban por la asignatura de Religión. Los estudios implementados en este trabajo apoyan la evidencia hallada en investigaciones previas. Schwartz y Huisman (1995) fueron los pioneros en aplicar la escala de Schwartz a la esfera de la Religión, confirmando que esta se relaciona positivamente con los valores de tradición, conformidad, seguridad y benevolencia, y negativamente con el hedonismo, estimulación, autodirección, logro, poder y universalismo. Estos resultados son también apoyados por el meta-análisis de Saroglou et al. (2004), en el que se evidencia que la religiosidad se asocia fuertemente con los valores de

conservación, como son la tradición y la conformidad. En investigaciones llevadas a cabo en el escenario de la educación secundaria, como es el caso de esta tesis, los hallazgos logrados están en la línea de lo que se viene describiendo. Por ejemplo, Hardy y Carlo (2005) concluyen que la religiosidad correlaciona positivamente con el valor prosocial de bondad, que es descrito por estos autores de forma similar al valor de benevolencia de la escala de Schwartz. Sobre el mismo tipo de población, Regnerus y Elder (2003) encontraron que la religiosidad ejerce un efecto beneficioso en la juventud reduciendo la vulnerabilidad hacia el consumo de alcohol, la delincuencia, el consumo de drogas y conductas desadaptativas en el ámbito escolar.

El fenómeno evidenciado podría ser explicado, en el caso concreto de nuestros resultados, a partir del contenido propio de la asignatura de Religión, que incluye bloques temáticos de muy diversa índole, como fenomenología del hecho religioso, historia de la religiones, textos sagrados, moral, diálogo fe-razón, entre otros. A través de estos contenidos se recibe una formación moral y religiosa que contribuye al desarrollo integral del alumnado sustentado en los pilares del humanismo cristiano, orientando la conducta humana hacia el bien común.

Otras líneas de investigación (McCullough y Willoughby, 2009) conectan la religión y el autocontrol o la autorregulación, influyendo estos sobre la salud, el bienestar y la conducta social. Sin embargo, nuestros resultados no apoyan estas relaciones. Tal circunstancia podría atribuirse a que el instrumento empleado incluye tan solo dos valores que integran la dimensión de valores de autorregulación, por lo que podría ser conveniente realizar una revisión del mismo en la que el constructo de autorregulación fuera más robusto, incrementando significativamente el número de ítems que lo operacionalizan.

Por otra parte, el estudio correlacional reveló relaciones entre las variables de personalidad y los valores sociales, de autorregulación y logro. Estos resultados apoyan asimismo la evidencia previa (Aluja y García, 2004; Güngör et al., 2012; Luengo Kanacri et al., 2013; Saiz et al., 2011; Vecchione et al., 2011; Vecchione et al., 2012; Von Collani y Grumm, 2009). Cada rasgo de personalidad correlaciona, al menos, con una de las dimensiones axiológicas de nuestra investigación. Si se analizan estas correlaciones por dimensiones, se obtiene que la de valores sociales covaría con los rasgos de neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad; los

valores de autorregulación lo hacen con la variable extraversión; y el valor de logro correlaciona con el factor de responsabilidad. A tenor del marco teórico de partida, parece que hay un elevado consenso en que el rasgo de extraversión correlaciona positivamente con los valores correspondientes a las dimensiones de Schwartz de apertura al cambio y autopromoción; la apertura a la experiencia se asocia positivamente a los valores pertenecientes a las dimensiones de apertura al cambio y autotrascendencia; la amabilidad covaría en sentido positivo con valores de autotrascendencia y conservación; y la responsabilidad correlaciona igualmente en sentido positivo con los valores de autopromoción y conservación. Por último, tal como era de esperar, la valencia de las correlaciones halladas entre el rasgo de neuroticismo y determinados valores sociales fue negativa. La ausencia de estabilidad emocional y la consecuente presencia de ansiedad, depresión, hostilidad, ansiedad social, impulsividad y vulnerabilidad fluctúa en sentido inverso a la interiorización de valores sociales.

Al centrar el análisis correlacional en las variables afectivas incluidas en nuestra investigación, los resultados obtenidos son dispares dependiendo de la variable afectiva. Así, la empatía correlaciona con los valores sociales y con el valor de logro, y lo hace de manera muy consistente. Concretamente, ocho de los diez valores de logro covarían significativamente con esta variable afectiva. En cuanto a la autoestima, los resultados no hallaron apenas conexión alguna con las dimensiones axiológicas de nuestro estudio. Tan solo pudo verificarse su asociación con el valor social de amistad-aprecio-amabilidad. Por consiguiente, en lo referente a la correlación entre la empatía y los valores sociales se ratifica la evidencia hallada en estudios previos (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; González y Lay, 2012; Gutierrez et al., 2011; Miklikowska, 2012; Sánchez-Queija et al., 2006) que muestran la asociación positiva de las actitudes y conductas prosociales con la capacidad de adoptar el punto de vista e incluso los sentimientos de la otra persona. Esta relación entre empatía y conducta prosocial tiene consecuencias teóricas y prácticas importantes. Por una parte, en el marco de la teoría de valores se hace avanzar el conocimiento de las variables que favorecen la conducta prosocial, y permite realizar aplicaciones relevantes en ámbitos educativos facilitando las estrategias para fomentar la prosocialidad. Es decir, el conocimiento de las variables psicológicas que predicen el comportamiento prosocial de los jóvenes constituye un paso previo fundamental para diseñar programas eficientes de intervención para un desarrollo positivo.

En relación con la autoestima, como ya se ha afirmado, las relaciones halladas son pobres. A este respecto, la evidencia aportada en la literatura no es totalmente unívoca porque mientras que varios estudios han encontrado que niveles bajos de autoestima se asocian a la manifestación de conductas agresivas y antisociales, así como a violencia escolar y violencia relacional (Ferrer et al., 2012; Góngora, 2007; Iacobucci et al., 2012; Llinares et al., 2001; Rodríguez y Caño, 2012), también existen otros trabajos que no confirman que la autoestima sea un factor predictor de la conducta social (Loinaz, et al., 2012; Maples et al., 2010; Thomaes y Bushman, 2011). Esta contradicción podría ser explicada parcialmente por la relación del constructo con los valores occidentales, que ponen el énfasis en lo individual y en la consecución del éxito propio en una cultura individualista. Por otra parte, ante resultados contradictorios en esta materia hay autores que defienden que hay que seguir analizando las dimensiones de la autoestima para profundizar aún más en la estructura interna del constructo y en su grado de estabilidad en relación con la conducta violenta (Ostrowsky, 2010).

8.3. Discusión sobre el objetivo predictivo

Objetivo 3

Analizar la capacidad predictiva de la variable curricular sobre el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro, comprobando asimismo si la adición de otras variables al modelo refuerza la explicación de la variabilidad presente en las distribuciones de puntuaciones axiológicas.

Con la intención de determinar si la opción curricular predecía, tanto directa como indirectamente, los valores sociales, de autorregulación y logro, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal. Por otra parte, se implementaron estudios centrados en la posibilidad de que las variables de nuestra investigación hubieran ejercido un papel mediacional y también moderador entre la opción curricular y los valores sociales, de autorregulación y logro.

En lo referente a la primera cuestión, el análisis de regresión lineal desarrollado por el método de pasos sucesivos dio lugar a un modelo de regresión configurado por cuatro predictores: responsabilidad, empatía, amabilidad, y ciclo de la ESO. En la

discusión sobre el objetivo correlacional ya se ha justificado la asociación de estas variables con los valores.

Como consecuencia de la obtención de estos resultados y por la relevancia que tiene la opción curricular en nuestra investigación, se planteó la elaboración de modelos mediacionales con el objetivo de calcular los efectos directos e indirectos de esta variable socioeducativa sobre los valores. En el modelo que predice los efectos directos e indirectos de la opción curricular sobre los valores sociales se observa que existen dos efectos significativos indirectos claros a través de dos variables mediacionales: la amabilidad y la responsabilidad. Es decir, la opción curricular predice los factores de personalidad de amabilidad y responsabilidad, y estos a su vez predicen los valores sociales. El valor positivo del coeficiente de regresión referido al efecto predictivo total (suma del efecto directo y los indirectos) alcanzó significación estadística, lo que globalmente permite confirmar la capacidad predictiva de la opción curricular sobre los valores sociales, aunque el efecto directo no sea suficiente para poder afirmar tal predicción. En el marco de la investigación de Schwartz y Huisman (1995), pioneros en incorporar la religiosidad a la perspectiva de los valores, sus resultados apoyan la tesis de que la religiosidad se asocia positivamente a los valores denominados prosociales como tradición, conformidad y benevolencia, mientras que lo hace en sentido negativo con valores denominados materialistas como hedonismo, poder y logro. Asimismo, otros autores han alcanzado resultados similares. Es el caso del marco-estudio financiado por el *National Institute of Child Health and Human Development* de Estados Unidos, en el que se concluye que la religiosidad ejerce un efecto beneficioso en la juventud reduciendo la vulnerabilidad hacia el consumo de alcohol, la delincuencia, el consumo de drogas y conductas desadaptativas en el ámbito escolar (Regnerus, y Elder, 2003).

Una de las razones por la que probablemente la religiosidad esté asociada a la conducta prosocial puede responderse desde posicionamientos psicosociales. Así, la religión lleva a cabo una función de socialización influyendo en las creencias, actitudes y comportamientos de las personas. Por otra parte, el hecho de que tal influencia desemboque en un tipo de conducta social positiva puede ser debido a que los posicionamientos éticos y morales del ámbito religioso analizado están basados en el humanismo cristiano cuyas aportaciones de cara a la sociedad se dirigen hacia el bien común, la dignidad de las personas, la promoción de la justicia y la promoción social.

Atendiendo a la primera parte del modelo, es decir, la referida al efecto predictivo que ejerce la Religión sobre las factores de personalidad de amabilidad y responsabilidad, nuestros resultados son coherentes con evidencia previa que indica que los factores de amabilidad y responsabilidad están relacionados con la religiosidad (Saraglou, 2002). Este hallazgo está también en consonancia con los estudios realizados desde la perspectiva de la taxonomía tridimensional de Eysenck (1998), que asociaban sistemáticamente la religión con un nivel bajo de psicoticismo, factor que incluye aspectos tales como la amabilidad y la responsabilidad. La religiosidad, por lo tanto, se relaciona inversamente con el psicoticismo. Así, las personas que obtienen una puntuación baja en psicoticismo tienden a mostrar actitudes sociales de sensibilidad hacia los demás y religiosidad. Es por ello que la conformidad, el orden y las actitudes prosociales se hallan asociadas a la religiosidad. En consecuencia, las personas que puntúan alto en responsabilidad y amabilidad están motivadas a actuar de acuerdo a las normas y leyes.

En cuanto a la segunda parte del modelo de mediación, que describe el efecto predictivo que ejerce la amabilidad y responsabilidad sobre los valores sociales, se ratifica la evidencia hallada en los estudios previos (Luengo Kanacri et al., 2013; Saiz, 2011; Zubieta, 2008), que apoyan una asociación positiva entre los citados factores de personalidad y los valores sociales. Se puede citar el ejemplo de Vecchione et al. (2012) cuyos resultados cimentan un modelo mediacional completo en el que el rasgo de amabilidad explica una variación significativa en los valores sociales de universalismo y seguridad (pertenecientes a la escala de Schwartz). En este sentido, resulta asimismo coherente el hallazgo de Luengo Kanacri et al. (2013). Estos autores elaboraron un modelo de mediación basado en el efecto predictivo de la amabilidad sobre la conducta prosocial de asociacionismo cívico a través de la mediación del valor de benevolencia. En este marco se comprende muy bien la correlación positiva obtenida en nuestra investigación entre la dimensión axiológica de valores sociales y el rasgo de amabilidad.

Atendiendo al otro factor de personalidad que acompaña a la amabilidad en este primer modelo de mediación, esto es, la responsabilidad, nuevamente encontramos correlatos en el marco teórico previo. Los estudios implementados por Parks y Guay (2009) esclarecen las interacciones de este constructo perteneciente a los *Big Five* con los valores. En concreto, se evidenciaron asociaciones significativas entre responsabilidad y los valores de conformidad y seguridad. A este tipo de asociaciones

ya habían llegado anteriormente Roccas et al. (2002). Por su parte, Saiz et al. (2011) evidenciaron la existencia de una interdependencia entre los valores de seguridad, autodirección y benevolencia con el rasgo de responsabilidad. Igualmente es pertinente destacar investigaciones centradas en los factores de orden superior de la personalidad, alfa y beta (Vecchione et al., 2011), que abarcan las cinco grandes dimensiones de personalidad y las cuatro dimensiones de la teoría de Schwartz. La dimensión alfa, que está formada por la estructura bipolar formada por el neuroticismo en un extremo y la amabilidad y responsabilidad en el opuesto, se relacionó positivamente con los valores que enfatizan la protección de la estabilidad y el respeto de las normas y tradiciones.

La relación de la amabilidad y la responsabilidad puede encontrar una explicación en la estructura interna de cada uno de estos rasgos. Así, el rasgo de amabilidad implica lealtad, fomento de la amistad y búsqueda de relaciones cooperativas, mientras que sobre la benevolencia existe la creencia de que las personas deben ser sinceras, amables y serviciales. Esto explicaría la relación con los valores sociales de la justicia, la igualdad, la honestidad y el respeto por las tradiciones. Igualmente, la estructura interna de la responsabilidad explicaría las asociaciones evidenciadas con valores sociales que implican obediencia, autodisciplina, seguridad y estabilidad.

En el segundo modelo mediacional de nuestra investigación se encontró que la opción curricular predecía la dimensión de valores sociales. A su vez, esta anticipaba los valores de autorregulación. Es decir, en este modelo la dimensión de valores sociales ejerció un papel mediacional entre la opción curricular y los valores de autorregulación. Al interpretar el sentido de la predicción, se verificó que era más probable que el grupo de Religión tuviera interiorizados valores de autorregulación a través del aprendizaje de valores sociales que el grupo de la alternativa. El coeficiente significativo correspondiente a la senda que va de la opción curricular a los valores sociales es coherente con el efecto total hallado en el primer modelo mediacional. Por tanto, aplicamos la misma interpretación que ya dimos en el caso del primer modelo.

La segunda parte de este modelo de mediación informó de la evidencia de un efecto predictivo de la variable mediadora de valores sociales sobre la dimensión de valores de autorregulación. En este sentido, la evidencia previa señala que las personas con alto autocontrol tienen un mejor ajuste psicológico, mejores relaciones

interpersonales y un mejor rendimiento en las tareas relacionadas con el logro (Tangney et al., 2004). Igualmente, existe una interdependencia entre niveles altos de autorregulación y un menor consumo de alcohol y drogas, menores tasas de delincuencia, mayor puntuación en salud autopercibida y mejores hábitos de salud (Baumeister y Vohs, 2004). En cuanto al rendimiento académico, los estudios previos apuntan a que a mayores cotas de autorregulación los resultados académicos son más satisfactorios (Duckworth y Seligman, 2006), y es que la capacidad de autorregulación incide sobre el grado de percepción de los problemas de desadaptación y convivencia en los centros escolares (De la Fuente et al., 2009). Consecuentemente, niveles bajos de autorregulación indicaría una menor percepción de los comportamientos socialmente inadecuados y, por tanto, una mayor demanda de permisividad personal y social, a la par que una menor construcción de valores prosociales (De la Fuente, et al., 2006).

Como se puede apreciar, el marco teórico indica que la autorregulación predice la conducta prosocial, y este efecto no se apreció en el primer modelo mediacional. No obstante, en la observación de la constelación de variables presentes en la evidencia previa y en la propia se constatan amplios nexos entre la autorregulación y los valores sociales. Así, la religión predice los valores sociales (Zubieta et al., 2007) a la vez que lo hace con la autorregulación (McCullough y Willoughby, 2009). Por otra parte, los factores de personalidad de amabilidad y responsabilidad, que fueron presentadas como variables mediadoras del primer modelo de mediación entre la religión y los valores sociales, son considerados por muchos autores como los sustratos básicos de la personalidad de autocontrol (Desmond et al., 2008; French et al., 2008). En cualquier caso, resulta coherente la correlación hallada en nuestro estudio entre ambas dimensiones axiológicas, $r = .259$, $p < .001$, que indica que hay un acuerdo de base entre la teoría previa y nuestros resultados.

El tercer y último modelo mediacional no desvela un efecto directo entre la opción curricular y la tercera dimensión axiológica (valor de logro). Sin embargo, se obtiene un efecto indirecto a través del rasgo de responsabilidad. Nuevamente, el sentido de la valencia positiva del coeficiente de regresión informa que el nivel de la variable independiente que puntúa más alto en responsabilidad es la religión. Para evitar reiteración, se aplicaría la misma interpretación en esta parte del modelo que la mencionada en la primera parte del primer modelo mediacional, en la que la religión ejercía un efecto predictivo indirecto a través de los factores de amabilidad y

responsabilidad. Con respecto al efecto predictivo de la responsabilidad sobre el valor de logro, nuestros resultados son coherentes con el marco teórico previo. La evidencia hallada por diversos autores señalan que existe un alto grado de asociación entre el mencionado factor de personalidad y el valor de logro (Roccas, 2002; Parks y Guay, 2009). Más recientemente se ha encontrado asimismo que la responsabilidad predice el logro académico (Conrad y Patry, 2012). Es por ello que resulta coherente con lo anterior la correlación que arroja nuestro estudio entre responsabilidad y valor de logro, $r = .237, p < .001$. El fenómeno evidenciado podría ser explicado aludiendo a que las facetas que componen la responsabilidad (competencia, orden sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina y deliberación) describen, al menos de manera parcial, elementos propios del valor de logro, que implica el éxito personal mediante la demostración de competencia según los estándares sociales.

Tras el análisis de los efectos predictivos directos o indirectos de la variable independiente sobre las tres dimensiones axiológicas de nuestro trabajo, la investigación se centró también en el potencial de moderación o modulación que variables sociodemográficas, de personalidad y afectivas ejercían entre la opción curricular y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro. En el mencionado análisis se consideraron dos momentos. El primero de ellos tuvo en cuenta como predictor focal la opción curricular y como variable dependiente cada una de las dimensiones axiológicas de nuestro estudio. Posteriormente, el análisis de moderación abordó como variable dependiente cada uno de los valores pertenecientes a las dimensiones axiológicas.

El análisis efectuado sobre las categorías generales informó de efecto predictor de la opción curricular sobre las dimensiones de valores sociales y valor de logro, actuando como variables moderadoras o moduladoras el neuroticismo y el valor de logro en el primer caso y, en el segundo, la variable sociodemográfica de ciclo de la ESO. Los resultados mostraron que la opción curricular predecía los valores sociales en los participantes con un nivel de neuroticismo bajo-medio, lo que indicaba que el efecto tenía lugar en la población caracterizada por una estabilidad emocional positiva. Este resultado es coherente con la evidencia previa. Por una parte, informa sobre el efecto de la opción curricular sobre la dimensión de valores sociales. Para el caso específico del alumnado de Religión, los estudios destacados anteriormente de Hardy y Carlo (2005), Regnerus y Elder (2003), Saroglou et al. (2004) y Schwartz y Huisman (1995) que,

como ya hemos señalado, apoyan la tesis de que la religiosidad se asocia positivamente a los valores denominados prosociales. Por otra parte, tal efecto depende de las puntuaciones alcanzadas mencionadas anteriormente por los participantes en neuroticismo. Concretamente, el efecto tiene lugar en los niveles de mayor nivel de estabilidad emocional ratificando con ello la evidencia previa en la que el neuroticismo es inverso a la interiorización de valores sociales (Saiz et al., 2011) como era de esperar dada la descripción de este factor.

También se encontró un efecto de la opción curricular sobre los valores sociales en niveles moderados de logro, lo que hace inferir que una interiorización del valor de logro por encima de los estándares sociales haga que tal efecto no tenga lugar. Es decir, ni la Religión ni la alternativa aportarían valor añadido en el aprendizaje de valores sociales a los estudiantes que valoran mucho el valor de logro.

En cuanto al estudio específico de los valores concretos, se encontró interacción de la opción curricular con diversos tipos de moderadores en nueve de las trece variables dependientes (de valores sociales, de autorregulación, logro), siendo el número total de interacciones encontradas de veintidós. Las variables moderadoras resultaron ser valores específicos pertenecientes a las categorías generales, así como variables de personalidad, afectivas y sociodemográficas. Por otra parte, las variables más potentes en la modulación de los efectos sobre la variable dependiente resultaron ser el valor social de protección y equilibrio, y el valor de logro de éxito con cinco interacciones cada una. La variable dependiente que mostró más interacciones fue nuevamente el valor social de protección y equilibrio. Concretamente, fueron cuatro interacciones en las que la opción curricular predijo este valor social interactuando con los moderadores esfuerzo y orden y hospitalidad y reflexión (valores sociales), logro (valor de logro) y empatía (variable afectiva). La opción curricular también presentó efectos predictivos sobre los valores de respeto y protección, prevención de injusticias y esfuerzo-orden. Como ya informamos, los valores empleados en el instrumento de De la Fuente (2006) comparten una naturaleza común con los valores de la escala de Schwartz (1992). Pues bien, la evidencia previa indica que los valores de Schwartz de seguridad, conformidad, tradición y benevolencia, asociados a los cuatro valores de nuestro estudio sobre los que la opción curricular ejerce un efecto predictivo, están positivamente relacionados con la religión (uno de los dos niveles de la opción curricular).

En resumen, como se puede apreciar, nuestra investigación ha mostrado que la opción curricular posee un potencial predictivo importante sobre las categorías generales de nuestra investigación, especialmente sobre los valores sociales, tanto sobre la dimensión axiológica como sobre los valores concretos que la integran. Este hallazgo apoya la evidencia previa, tal como ha quedado descrito en este apartado (Hardy y Carlo, 2005; Regnerus, y Elder, 2003; Saroglou et al., 2004; Schwartz y Huimanas, 1995; Zubieta et al., 2007)

TERCERA PARTE

PAUTAS PEDAGÓGICAS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9

PAUTAS PEDAGÓGICAS

9.1. INTRODUCCIÓN |

9.2. DISEÑO DE ESTRATEGIAS A PARTIR
DEL ANÁLISIS DE MEDIACIÓN |

9.3. DISEÑO DE ESTRATEGIAS A PARTIR
DEL ANÁLISIS DE MODERACIÓN |

9.1. Introducción

La crisis de valores que se encuentra presente en nuestra sociedad ha creado la necesidad por parte de los Estados y de distintos organismos de planificar iniciativas de cara a la formación en valores. Algunas voces mencionan la existencia de un ambiente, una forma de pensar y una cultura que llevan a dudar del valor de la persona y del bien común. Los sistemas educativos no deben verse influidos por esta perspectiva sumamente relativista, y cumplir con la misión encomendada en la Declaración Universal de Derechos Humanos y numerosos pactos, tratados y convenios internacionales, que sitúan los valores entre las finalidades relevantes de la educación formal.

Después de la obtención de los resultados que hemos relatado en el apartado correspondiente, introducimos este capítulo con la intención de presentar una serie de orientaciones pedagógicas basadas precisamente en los resultados derivados de los análisis de mediación y moderación que se han efectuado, en los que se ha tomado como variable dependiente los valores sociales, de autorregulación y logro. No se trata de una propuesta de nivel de concreción curricular operacional, sino que queremos mostrar un marco de referencia que pueda ser válido en el ámbito docente para elaborar la programación de aula en el contexto transversal de la formación de jóvenes y adolescentes, y dirigida hacia una educación inclusiva. A continuación, nos centraremos, en primer lugar, en los resultados obtenidos en el análisis de mediación para continuar posteriormente con el de moderación.

9.2. Diseño de estrategias a partir del análisis de mediación

En el análisis de mediación se obtuvieron tres modelos, uno por cada dimensión axiológica. En conjunto, se hallaron tres variables que ejercían un efecto mediador entre la opción curricular como variable independiente y los valores sociales, de autorregulación y logro como dependientes. Estas tres variables mediacionales resultaron ser: la amabilidad y responsabilidad (pertenecientes al modelo de mediación opción curricular-valores sociales), la variable axiológica de valores sociales tomada como variable de mediación (perteneciente al modelo opción curricular-valores de autorregulación) y, de nuevo, la responsabilidad (perteneciente al modelo opción

curricular-valor de logro). Por tanto, se trata de dos variables de personalidad (amabilidad y responsabilidad) y de los valores sociales.

Lo que vamos a hacer es una propuesta de competencias, y para ello tomaremos como referencia las facetas o dimensiones descritas por Costa y McCrae (1992) sobre los rasgos de personalidad, así como la descripción de los valores sociopersonales que De la Fuente et al. (2006) incluyen para la elaboración del Cuestionario de Evaluación de Valores Sociopersonales. A continuación incluimos la propuesta de competencias educativas agrupadas en facetas o en valores sociales atendiendo al tipo de variable mediacional.

1. Amabilidad

1.1. Confianza.

Animar a tener una buena opinión de los demás, viéndolos como dignos de confianza y con buenas intenciones.

1.2. Franqueza.

Promover actitudes de honestidad en el trato con los demás de manera asertiva, sin sentirse culpables, ante situaciones, peticiones u opiniones que atenten contra su dignidad, su salud o su equilibrio emocional.

1.3. Altruismo.

Impulsar una actitud positiva y constructiva de dedicación y entrega a los demás implicándose en situaciones personales y proyectos sociales de ayuda desinteresada.

1.4. Actitud conciliadora.

Conocer y poner en práctica el diálogo, la negociación, el consenso y la búsqueda de acuerdos como instrumentos esenciales de la comunicación interpersonal, respetando diversos puntos de vista para prevenir y resolver conflictos.

1.5. Modestia.

Conocer y adoptar actitudes y comportamientos que promuevan evitar la excesiva atención hacia uno mismo y que potencien el reconocimiento de sus propias virtudes y debilidades para inculcar comportamientos menos egoístas.

1.6. Sensibilidad a los demás.

Fomentar una actitud positiva y constructiva ante la vida cultivando sentimientos como el amor, la alegría, la compasión, la ternura, la esperanza, la solidaridad.

2. Responsabilidad

2.1. Competencia

Plantear metas alcanzables a corto plazo y cumplirlas, así como ir elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista a medio y largo plazo, fortaleciendo la creencia de autoeficacia y el gusto por aprender y por hacer las cosas bien hechas.

2.2. Orden

Fomentar la capacidad de organización personal en los distintos hábitos de la vida dando importancia a la pulcritud, limpieza y ordenamiento.

2.3. Sentido del deber

Impulsar el énfasis por el cumplimiento de las obligaciones morales.

2.4. Necesidad de logro

Desarrollar la capacidad de afrontar con éxito nuevos retos de adquisición de conocimientos y habilidades, tanto de manera individual como integrándose en trabajos colaborativos.

2.5. Autodisciplina

Motivar la realización de los quehaceres con prontitud animando al no abandono de los mismos a pesar del aburrimiento o distracciones.

2.6. Deliberación

Impulsar la toma de decisión personal de manera autónoma, contrastada y responsable, considerando distintas alternativas, anticipando sus consecuencias y sometiéndolas a un análisis ético.

3. Valores Sociales

3.1. Autoexigencia

Fomentar una actitud competente en la adquisición de habilidades relacionadas con la toma de conciencia de las propias capacidades sabiendo lo que se puede hacer por uno mismo y adoptando una actitud constante de superación y mejora personal.

3.2. Respeto-protección

Promover la adopción de actitudes respetuosas y educadas en las relaciones con los demás y en los diferentes ámbitos de la vida incentivando una cultura de respeto, de diálogo y amistad.

3.3. Bondad-generosidad

Fomentar actitudes que conlleven la inclinación a hacer el bien y que animen a ayudar y dar lo que se tiene a los demás sin esperar nada a cambio.

3.4. Honradez-lucha

Impulsar actitudes conforme a las normas morales, defendiendo la verdad y la justicia, y dedicando el tiempo y el esfuerzo que sea necesario para conseguir las metas propuestas.

3.5. Amistad-aprecio-amabilidad

Adquirir comportamientos relacionados con la adquisición de buen trato con los demás manteniendo relaciones de amistad sincera y expresando el valor y admiración que se siente por los amigos.

3.6. Prevención de injusticias

Potenciar la toma de conciencia sobre la importancia de pensar en las consecuencias de lo que se va a hacer antes de realizarlo, enfatizando que actuar justamente evita problemas.

3.7. Protección-equilibrio

Fomentar comportamientos consistentes en proteger a los más débiles para que no sean perjudicados, manteniendo una conducta estable y sin altibajos.

3.8. Altruismo

Impulsar actitudes de ayuda a los demás de forma desinteresada, encontrando en ello emociones agradables.

3.9. Esfuerzo-orden

Adoptar actitudes confiadas, comprometidas y voluntariosas en la inversión del esfuerzo personal necesario para lograr las metas propuestas, procurando mantener ordenados los materiales empleados.

3.10. Hospitalidad-reflexión

Favorecer la acogida de quienes vienen de fuera, procurando atenderles adecuadamente, sintiendo por ello satisfacción y reflexionando sobre la propia conducta.

Hasta el momento, nos hemos situado en la segunda fase de los modelos de mediación. Es decir, aquella que se ocupa de las variables mediacionales que anticipan las dimensiones axiológicas de nuestra investigación. Centrémonos ahora en la primera

fase de los modelos mediacionales, es decir, aquella en la que la variable independiente (opción curricular) anticipa diversas variables mediacionales, hay que hacer notar que, como se mencionó en el capítulo de resultados, es la asignatura de Religión la que demuestra ser protagonista del efecto predictivo, a diferencia de la clase de alternativa. Dado el contenido curricular y peculiaridad de la asignatura de Religión, parece que el alumnado de determinado perfil que se encuentra matriculado en ella interioriza los valores sociales, de autorregulación y logro en mayor medida que el alumnado de alternativa, al menos en la mayor parte de las ocasiones (veintitrés perfiles encontrados en los análisis de moderación a favor del grupo de Religión, y cuatro a favor del grupo de la alternativa). En este sentido, no hay que olvidar que la alternativa, según el Real Decreto 2438/1994, de 16 de Diciembre, está compuesta por actividades de estudio alternativas que, como enseñanzas complementarias, deben organizar los centros para los alumnos que no hubieran optado por seguir enseñanza religiosa, y que tienen como finalidad facilitar el conocimiento y la apreciación de determinados aspectos de la vida social y cultural en su dimensión histórica o actual, a través del análisis y comentario de diferentes manifestaciones literarias, plásticas y musicales. Esto, que aparentemente resulta o puede resultar educativo, en la práctica supone en muchos casos una hora libre en la que el profesorado de las distintas especialidades que necesita completar su jornada laboral atiende a este alumnado sin desarrollar ningún currículum. Se trata pues de una materia vacía de contenidos y convertida en un cajón de sastre en el que todo vale y que apenas está teniendo peso en la formación de los alumnos.

Es por ello que, debido a esta doble circunstancia, es decir, la interiorización de valores sociales, de autorregulación y logro en un número considerablemente menor de perfiles de alumnado, y la no existencia de un criterio común en la legislación educativa para el alumnado que se acoge al derecho de no matricularse en la asignatura de Religión de acuerdo a las convicciones de la familia, tiene cabida en este capítulo de orientaciones pedagógicas el planteamiento de una asignatura alternativa a la enseñanza de la Religión que tenga la consideración de asignatura curricular integrada en el sistema educativo, y que la *hora libre* que hasta el momento define la clase de alternativa sea un marco que contribuya a mejorar la formación en los valores culturales, sociales, históricos y éticos de nuestro alumnado, reforzando la formación humanística y en valores.

9.3. Diseño de estrategias a partir del análisis de moderación

A partir de los resultados obtenidos en el análisis de moderación presentaremos una serie de orientaciones para la práctica docente. Anteriormente distinguimos dos tipos de análisis de moderación. En el primero de ellos se tomó como variable dependiente las dimensiones axiológicas de la investigación, obteniéndose tres efectos condicionales significativos; en el segundo se tomó como variable dependiente cada uno de los valores que integran las dimensiones de valores, obteniéndose veintiún efectos condicionales significativos. En total, los análisis arrojaron 24 variables que moderaron la relación de la opción curricular con los valores. A continuación incluiremos una orientación pedagógica por cada efecto de moderación encontrado (VD= variable dependiente; VM= variable moderadora).

1. Valores sociales (VD), neuroticismo (VM)

Los resultados obtenidos para este modelo indicaban que, si bien el alumnado de Religión alcanzaba valores más elevados en valores sociales independientemente del nivel de neuroticismo que el alumnado de alternativa, los niveles alcanzados en valores sociales por los dos grupos de la opción curricular apenas varían en función de la variable moderadora. Por tanto, teniendo en cuenta esta circunstancia y que lo deseable con respecto al neuroticismo, dado el componente de inestabilidad emocional del constructo, es alcanzar niveles bajos del mismo, la orientación pedagógica podría basarse en la elaboración de programaciones de aula que incluyan el trabajo transversal sobre el neuroticismo, la inteligencia emocional y, en general, las competencias socioafectivas, de manera que se promueva el equilibrio emocional entre el alumnado. Esto debería hacerse de manera paralela a la inclusión de la educación en valores sociales en las programaciones. Como técnica de trabajo en el aula se podrían desarrollar de actividades grupales en las que los/as niño/as se refuercen mutuamente su autoestima.

2. Valores sociales (VD), valor de logro (VM)

En esta ocasión, el valor de logro ejercía un efecto moderador entra la opción curricular y los valores sociales. El alumnado de Religión puntuaba más alto en valores

sociales que el alumnado de alternativa a lo largo de las tres puntuaciones de la variable moderadora contempladas (la media y una desviación típica por encima y por debajo de ella). Si bien las conclusiones alcanzadas en este efecto destacaban que el alumnado de alternativa puntuaba más alto en valores sociales cuanto más alto era el nivel de la variable moderadora. En consecuencia, parece claro establecer como pauta pedagógica prioritaria la potenciación del valor de logro en el grupo de alternativa, sobre todo en el alumnado que puntúa más bajo en la variable moderadora, de cara a una mayor interiorización de los valores sociales en este alumnado. Como pauta pedagógica de segundo orden, la formación en el valor de logro sería positiva para todo el alumnado si se combinara con la formación en valores. Para el desarrollo de esta pauta se podría llevar a cabo una metodología consistente en actividades que potenciaran la importancia de la consecución de metas así como el sentido de competencia y eficacia.

3. Logro (VD); Ciclo de la ESO (VM)

En este caso, no aplicaremos orientación alguna debido a que el modelo únicamente informa de que el comportamiento del valor de logro es distinto según el ciclo de la ESO.

4. Respeto y protección (VD); prevención de injusticias (VM)

En este efecto condicional se comprobó que en ambos niveles de la opción curricular, a medida que aumentaba el valor de prevención de injusticias, los niveles del valor social de respeto y protección también eran superiores. Por tanto, podemos extraer como pauta a la hora de desarrollarla en las aulas el énfasis en el desarrollo de la variable moderadora en el alumnado de Religión y de alternativa (aunque este factor es más decisivo en el grupo de alternativa puesto que puntúa más bajo en respeto y protección). Especialmente, habría que aplicar esta pauta entre el alumnado que se encuentra en la franja baja de la variable moderadora, coincidiendo con la región de significación de Johnson-Neyman. Para el desarrollo de esta pauta se podría llevar a cabo técnicas basadas en actividades de trabajo cooperativo en las que el alumnado resuelva en grupo dilemas morales relacionados con la justicia social.

5. Respeto y protección (VD); protección y equilibrio (VM)

El efecto sobre el valor social de respeto y protección debido a la interacción entre la opción curricular y el valor de protección y equilibrio es similar al del caso anterior de prevención de injusticias. En consecuencia, se podría aplicar como pauta pedagógica derivada de este modelo la potenciación en el alumnado en general, pero sobre todo en el de alternativa, que alcanzaba niveles más bajos de respeto y protección, el trabajo en clase del valor social de protección y equilibrio con la intención de conseguir una mayor interiorización del valor social de respeto y protección. Esta pauta sería más efectiva aplicarla sobre el alumnado que se encuentra en valores bajos y medios del moderador, coincidiendo con la región de significación de Johnson-Neyman. Para el desarrollo de esta pauta sería interesante potenciar técnicas de trabajo consistentes en la elaboración de actividades orientadas hacia la protección y defensa de los más débiles.

6. Respeto y protección (VD); valor de logro (VM)

El efecto moderador que presenta este modelo es muy similar al de los dos anteriores. Por tanto, se hace necesario desarrollar actividades de cara a situarse en niveles altos de la variable moderadora para poder alcanzar niveles más elevados del valor social de respeto y protección. Por tanto, esta pauta está indicada sobre todo para el alumnado de alternativa situado en la franja baja del valor de logro, coincidiendo con la región de significación de Johnson-Neyman. Como propuesta de desarrollo de esta pauta incluimos una metodología consistente en actividades que potenciaran la importancia de la consecución de metas así como el sentido de competencia y eficacia.

7. Honradez y lucha (VD); protección y equilibrio (VM)

De nuevo, en este caso el efecto moderador es similar a los modelos anteriores. Parece claro que sería ventajoso para alcanzar cotas superiores en honradez y lucha el énfasis en las programaciones de aula sobre el moderador de protección y equilibrio, sobre todo en el alumnado de alternativa por el mismo motivo al que aludíamos en los efectos condicionales anteriores. En este caso, la región de significación de Johnson-Neyman vuelve a situarse en la franja baja-media del moderador. Para el desarrollo de

esta pauta recomendamos potenciar técnicas de trabajo consistentes en la elaboración de actividades orientadas hacia la protección y defensa de los más débiles.

8. Honradez y lucha (VD); valor de logro (VM)

Se repite de nuevo el comportamiento del efecto moderador de modelos anteriores. Como pauta educativa sería conveniente la inclusión de competencias relacionadas con la consecución de mayores niveles del valor de logro, puesto que, a la luz de estos resultados de moderación, la interiorización del valor social de honradez y lucha sería mayor. Especialmente, esta orientación sería más efectiva en niveles bajos y medios del valor de logro coincidiendo con la región de significación de Johnson-Neyman. Por tanto, incluimos la misma técnica de trabajo que en los casos en los que el valor de logro ejerce de variable moderadora, es decir, una metodología consistente en actividades que potenciaran la importancia de la consecución de metas así como el sentido de competencia y eficacia.

9. Amistad, aprecio y amabilidad (VD); Equilibrio (VM)

Vuelve a darse un efecto sobre la variable dependiente debida por la interacción entre la opción curricular y la variable moderadora en la línea de los que venimos describiendo. En este caso se trata del equilibrio (valor de autorregulación). Igualmente, el alumnado de Religión puntúa más alto en la variable dependiente. Por tanto, sería conveniente que el docente incluyera en su programación actividades que potenciaran la autorregulación y, en concreto, el valor de equilibrio, sobre todo en niveles bajos y medios de la variable moderadora con el objetivo de que el alumnado (sobre todo el de alternativa) consiguiera una mayor interiorización del valor social de amistad, aprecio y amabilidad. Para ello, proponemos técnicas de trabajo dirigidas hacia el desarrollo de recursos internos válidos para la inhibición, anulación o alteración de las respuestas que puedan surgir como resultado de procesos fisiológicos, el aprendizaje de hábitos, o la presión de la situación.

10. Prevención de injusticias (VD); neuroticismo (VM)

En este efecto condicional se describe cómo el comportamiento del grupo de alternativa apenas varía a lo largo de las distintas rangos de la variable moderadora en lo que a niveles de prevención de injusticia se refiere. En el caso del grupo de Religión, la interiorización del valor social es menor a medida que aumenta el rango del moderador. En consecuencia, teniendo en cuenta la premisa relatada en el primer efecto sobre la deseabilidad de lograr mayores niveles de estabilidad emocional en el alumnado, podemos extraer una pauta pedagógica basada precisamente en el desarrollo de actividades orientadas hacia la adquisición de niveles deseables de estabilidad emocional. Niveles bajos de neuroticismo junto con la formación en valores, que forma parte del currículum de la asignatura de Religión, parecen factores beneficiosos para interiorizar la valoración de la prevención de injusticias. Para el desarrollo de esta pauta pedagógica proponemos la inclusión de técnicas de trabajo basadas en el desarrollo de actividades grupales en las que los/as niño/as se refuerzan mutuamente su autoestima.

11. Prevención de injusticias (VD); protección-equilibrio (VM)

En esta ocasión, el modelo refleja una invariabilidad de los niveles de la variable dependiente obtenidos por el grupo de Religión a lo largo de los tres rangos del moderador, así como la fluctuación del grupo de alternativa aumentando los niveles de la variable dependiente a la vez que incrementaba su puntuación en la variable moderadora. A tenor de lo relatado, incluimos como orientación educativa la intervención con el alumnado de alternativa situado en los rangos bajo y medio de protección y equilibrio de cara a una mayor interiorización del valor social de prevención de injusticias. Proponemos como técnica de trabajo para el desarrollo de esta orientación pedagógica la elaboración de actividades orientadas hacia la protección y defensa de los más débiles.

12. Prevención de injusticias (VD); esfuerzo-orden (VM)

Similar al modelo precedente, se puede extrapolar como pauta pedagógica la intervención docente orientada hacia el desarrollo del valor social de esfuerzo y orden para el alumnado sobre todo de alternativa, que alcanzaba niveles más bajos de

prevención de injusticias situado en los rangos bajo y medio del moderador en aras de una mayor interiorización de prevención de injusticias. Para el desarrollo de esta pauta pedagógica proponemos técnicas de trabajo en el aula consistentes en la adopción de actitudes comprometidas en la intervención del esfuerzo personal y hábitos de constancia necesarios para lograr las metas propuestas.

13. Protección y equilibrio (VD); esfuerzo-orden (VM)

En esta ocasión, al considerar protección y equilibrio como variable dependiente, se obtuvo un efecto significativo cuando los participantes puntuaron a partir de 4.10 en esfuerzo y orden, es decir, para niveles correspondientes al rango superior del moderador. El comportamiento de los dos grupos de la muestra fue dispar. Mientras que el grupo de Religión no experimentó una variación aparente en sus niveles de protección y equilibrio a través de las diferentes puntuaciones del moderador, el grupo de alternativa alcanzó niveles más altos en la variable dependiente a medida que su puntuación se elevaba en la variable moderadora. Por tanto, la pauta educativa con respecto a este modelo debería centrarse en actividades potenciadoras de esfuerzo y orden, especialmente en el alumnado de alternativa, puesto que es a niveles altos de esta variable moderadora cuando se alcanza la puntuación máxima de protección y equilibrio. Como metodología para el desarrollo de esta orientación educativa proponemos actividades que pongan el énfasis en la adopción de actitudes comprometidas en la intervención del esfuerzo personal y hábitos de constancia necesarios para lograr las metas propuestas.

14. Protección y equilibrio (VD); valor de logro (VM)

De nuevo encontramos en este caso un efecto importante sobre el valor social de protección y equilibrio debido a la interacción del valor de logro con la variable independiente. En consecuencia, la práctica docente podría incorporar competencias que influyeran sobre el valor de logro de forma que este aumentara para adquirir mayores cotas de la variable dependiente, particularmente en el grupo de la alterantiva. Para el desarrollo de esta competencia proponemos una metodología consistente en actividades que potencien la importancia de la consecución de metas así como el sentido de competencia y eficacia.

15. Protección y equilibrio (VD); hospitalidad y reflexión (VM)

En este efecto condicional se puede aplicar el mismo análisis del caso anterior cambiando el moderador de logro por el de hospitalidad y reflexión. Por tanto, aportamos como pauta pedagógica actividades que refuercen el valor de hospitalidad y reflexión en el alumnado de alternativa, que es el grupo que puntúa más bajo en la región de significación correspondiente a niveles bajos del moderador. Para la elaboración de la programación de aula que desarrolle esta pauta pedagógica proponemos como técnica de trabajo incorporar actividades favorezcan la acogida de quienes vienen de fuera procurando atenderles adecuadamente, así como la reflexión de los beneficios de este tipo de conducta.

16. Protección y equilibrio (VD); empatía (VM)

Este es un caso semejante al anterior. Una de las regiones de significación corresponde a niveles bajos del moderador, y en ella el grupo de la alternativa puntúa más bajo que el grupo de Religión. Por consiguiente, la labor docente podría incluir actuaciones dirigidas hacia una mejora considerable de empatía, particularmente en el grupo de la alternativa, puesto que ello supondría una interiorización más efectiva del valor social de protección y equilibrio. Como técnica de trabajo en el aula proponemos actividades dirigidas hacia el desarrollo emocional positivo, así como de las interacciones sociales.

17. Altruismo (VD); neuroticismo (VM)

Los resultados arrojaron un efecto de la opción curricular sobre el altruismo, de tal modo que el alumnado de Religión alcanzaba niveles más altos de la variable dependiente en el rango menor de neuroticismo, mientras que el grupo de la alternativa permanecía invariable. Por tanto, la actividad docente podría planificar actuaciones en el alumnado de Religión de cara a conseguir niveles bajos de neuroticismo, no sólo porque lleva consigo una mejora deseable en estabilidad emocional, sino que además, teniendo en cuenta el efecto condicional, se produciría una mayor interiorización de

altruismo. Por tanto, incluimos como propuesta de técnica de trabajo de aula incorporar actividades de grupo en las que los/as niño/as refuercen mutuamente su autoestima.

18. Altruismo (VD); equilibrio (VM)

En esta ocasión, tanto el grupo de alternativa como el de Religión mejoran sus niveles de altruismo a medida que se sitúan en rangos superiores de equilibrio. Por tanto, el proceso de enseñanza podría incluir competencias dirigidas hacia la mejora de la variable de autorregulación porque, de esta forma, se produciría una mayor interiorización del valor social de altruismo. La pauta es especialmente recomendable para el grupo de la alternativa, que puntúa más bajo que el de Religión en la región de significación. Para ello, proponemos técnicas de trabajo dirigidas hacia el desarrollo de recursos internos válidos para la inhibición, anulación o alteración de las respuestas que puedan surgir como resultado de procesos fisiológicos, el aprendizaje de hábitos, o la presión de la situación.

19. Altruismo (VD); valor de logro (VM)

En este efecto condicional, el valor de la variable dependiente para el grupo de Religión permanece constante en niveles altos a lo largo de los distintos rangos de la variable moderadora. El grupo de alternativa, sin embargo, muestra una mejora considerable en altruismo a medida que se sitúa en niveles superiores de logro. A tenor de lo expuesto, parece necesario actuar educativamente en los participantes del grupo de alternativa que se sitúan en niveles bajos de logro con el objeto de que valoren más el altruismo. Por tanto, proponemos la elaboración de actividades basadas en potenciar la importancia de la consecución de metas así como el sentido de competencia y eficacia.

20. Esfuerzo y orden (VD); autoexigencia (VM)

En consonancia con lo que se podía esperar, el efecto sugiere que a mayor rango de autoexigencia se alcanzan mayores valores de esfuerzo y orden para ambos niveles de la opción curricular. Como pauta educativa podríamos incluir el desarrollo de competencias encaminadas a mejorar en autoexigencia en el alumnado de Religión y

alternativa situado en niveles bajos-medios de la variable moderadora con el objeto de lograr mayores niveles de esfuerzo y orden. Para el desarrollo de esta orientación pedagógica proponemos el diseño de actividades orientadas a la adquisición de habilidades relacionadas con la toma de conciencia de las propias capacidades y la adopción de una actitud constante de superación y mejora personal.

21. Esfuerzo y orden (VD); hospitalidad y reflexión (VM)

Este modelo guarda mucha similitud con el anterior. El análisis es el mismo intercambiando el moderador anterior por el de hospitalidad y reflexión. En consecuencia, en el diseño de orientaciones que estamos describiendo incluiríamos la de potenciar en clase actividades orientadas al desarrollo de la hospitalidad y reflexión en el alumnado de Religión y alternativa, especialmente en aquel alumnado situado en un nivel bajo-medio de la variable moderadora con la intención de conseguir una interiorización más efectiva del valor social de esfuerzo y orden con el fin de llevar a cabo el desarrollo de esta pauta pedagógica proponemos como técnica de trabajo la incorporación de actividades que favorezcan la acogida de quienes vienen de fuera procurando atenderles adecuadamente, así como la reflexión de los beneficios de este tipo de conducta.

22. Esfuerzo y orden (VD); protección y equilibrio (VM)

En este caso, las puntuaciones en esfuerzo y orden del alumnado de alternativa son más bajas que las del grupo de Religión en niveles bajos y medios del moderador (protección y equilibrio). Por este motivo, se recomendaría como orientación de la labor docente que se pudiera aumentar la interiorización del valor de protección y equilibrio con el objeto de mejorar los niveles de esfuerzo y orden. Estas actividades deberían ir dirigidas al alumnado de alternativa situado en los rangos bajo y medio de la variable moderadora. Para la puesta en práctica de esta orientación pedagógica proponemos como técnica de trabajo la elaboración de actividades orientadas hacia la protección y defensa de los más débiles.

23. Hospitalidad y reflexión (VD); protección y equilibrio (VM)

En el efecto condicional de la opción curricular sobre el valor social de hospitalidad y reflexión, la región de significación correspondió, como en el caso anterior, a niveles bajos y medios del moderador (en este caso, el valor de protección y equilibrio), puntuando más bajo el grupo de la alterantiva en dicha región. Por consiguiente, se sugeriría en este grupo el desarrollo de actividades que incidan sobre una interiorización más efectiva del valor de protección y equilibrio. Nuevamente, como en los casos en los que la pauta pedagógica tiene como protagonista la variable de protección y equilibrio, proponemos el diseño de actividades de aula actividades orientadas hacia la protección y defensa de los más débiles.

24. Hospitalidad y reflexión (VD); valor de logro (VM)

Aquí repetiríamos nuevamente la pauta dada en relación con los efectos condicionales anteriores, aplicándose esta vez al valor de logro. Por tanto, incluimos como orientación para la labor docente actividades dirigidas al alumnado de alternativa que se encuentre en niveles bajos y medios del valor de logro. Para el desarrollo de esta competencia proponemos una metodología consistente en actividades que potencien la importancia de la consecución de metas así como el sentido de competencia y eficacia.

En resumen, en este capítulo hemos presentado un conjunto de pautas educativas dirigidas hacia la interiorización de valores en estudiantes de secundaria como aplicación de los resultados obtenidos a partir de los análisis de mediación y moderación a los que sometimos los datos recogidos. Naturalmente, son los profesionales de la educación formal quienes deben desarrollar ahora estas pautas generales, sugeridas a modo de recomendaciones que deben concretarse en las programaciones de aula.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES

10.1. CONCLUSIONES GENERALES |

10.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA |

10.3. PROSPECTIVA |

10.1. Conclusiones generales

A continuación se exponen las conclusiones que pueden inferirse de las evidencias empíricas que se han constatado en la investigación:

- 1° La muestra de adolescentes de la ESO de la que se han recogido los datos para esta investigación se caracteriza por la presencia de valores sociales, de autorregulación y logro en niveles medio-altos, aunque la inflación probablemente provocada por el sesgo de autopresentación obliga necesariamente a rebajar las medias empíricas. Estos niveles se ven influidos por diversos factores tales como sociodemográficos, de personalidad, afectivos, y estar matriculado o no en la clase de Religión.
- 2° Los análisis correlacionales evidencian que el alumnado matriculado en la asignatura de Religión muestra más valores sociales que el alumnado de alternativa. Así mismo, al introducir diversas variables sociodemográficas, de personalidad y afectivas, el estudio concluye que estas correlacionan con los valores sociales, de autorregulación y logro.
- 3° En la dimensión predictiva y a partir de modelos mediacionales obtenidos por análisis de regresión, se concluye que la asignatura de Religión anticipa indirectamente el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro.
- 4° Las variables de mayor potencial predictivo indirecto entre la opción curricular y las dimensiones axiológicas del estudio son la amabilidad, la responsabilidad y los valores sociales.
- 5° Tras la introducción de diversas variables sociodemográficas, de personalidad y afectivas en un modelo de regresión lineal, el estudio predictivo concluye que las variables un potencial significativo de predicción sobre los valores sociales son la amabilidad, responsabilidad, empatía y ciclo de la ESO.
- 6° El análisis de moderación pone de manifiesto la importancia de los valores sociales individuales, tanto como moderadores como ejerciendo de variable dependiente. Igualmente, se evidencia el potente comportamiento de la opción curricular en la predicción de los valores sociales, de autorregulación y logro, al menos en determinados perfiles de los participantes.

- 7º Las orientaciones pedagógicas derivadas del estudio de moderación van dirigidas especialmente al alumnado de alternativa debido a que el alumnado de Religión puntúa por encima de la alternativa en la mayor parte de las regiones de significación halladas en los análisis de moderación.
- 8º En resumen, tras el análisis de las distintas variables se hace evidente que la opción curricular, variable de carácter socioeducativo, es una herramienta válida en la interiorización de valores sociales, de autorregulación y logro en los adolescentes, al menos indirectamente a través de su actuación sobre determinados factores mediacionales que finalmente impactan sobre los valores. Por otra parte, el conocimiento de los efectos condicionales en los análisis de moderación nos lleva a incidir sobre el perfil del alumnado en el que debe aplicarse la estrategia formativa con el objeto de fomentar el aprendizaje de valores.

10.2. Limitaciones de la investigación empírica

Para poder interpretar y extrapolar los datos resultantes de nuestra investigación resulta conveniente señalar algunas limitaciones que se derivan de nuestro trabajo.

En primer lugar, aunque la mayor parte de los resultados obtenidos son coherentes e interpretables dentro del marco teórico, no ocurre así con alguno de ellos, como el hecho de que el alumnado de menor edad puntúe más alto en valores sociales que los participantes de mayor edad (correlación negativa encontrada entre el alumnado de mayor edad [segundo ciclo de la ESO] y los valores sociales). Al respecto, parece haber un consenso generalizado en la evidencia previa revisada a favor de una relación distinta a la mostrada aquí. Coincidiendo con nuestros resultados, el estudio que llevó a cabo la construcción y validación del instrumento para la evaluación de valores sociopersonales, denominado *Cuestionario sobre Valores Sociopersonales para la Convivencia Escolar* (De la Fuente, 2006), que es el que hemos empleado en nuestra investigación, corrobora la correlación hallada en nuestro estudio. Esta circunstancia nos lleva a especular con la posibilidad de que el cuestionario empleado sea fuente de sesgo, resultando conveniente una revisión del mismo.

Asimismo, un aspecto a tener en cuenta como limitación de la investigación es el tamaño muestral utilizado. Naturalmente, con una muestra mayor se mejoraría notablemente la validez externa de la investigación. Dificultades prácticas no hicieron esto posible, por lo que habrá que replicar en próximos estudios los resultados encontrados. Adicionalmente, hay que hacer constar que nuestro estudio no es experimental, sino predictivo. Si bien este tipo de diseño permite prever el impacto de determinadas variables sobre las dependientes, no es posible establecer relación causa-efecto. Por otra parte, no se ha podido manipular la variable independiente debido a que la muestra se ha constituido con grupos naturales. El motivo de este agrupamiento recae en el propio marco legal que establece que la asignatura de Religión es una materia de obligada oferta por parte de los centros educativos y de carácter opcional para el alumnado tal como se ha venido relatando en capítulos anteriores, lo que ocasiona que a nivel de organización de centro, el grupo se divide en el mismo horario en el que se imparten Religión o la alternativa, asistiendo cada alumno/a a la opción que haya elegido.

Por último, habría que mencionar una limitación común en multitud de estudios que, como ocurre en nuestro caso, se centra en una muestra constituida por participantes adolescentes. Debido a la peculiaridad de esta etapa, cabe la posibilidad de encontrar desinterés y falta de atención en el momento de la recogida de datos o trabajo de campo. En consecuencia, siempre se puede mejorar la colaboración de los participantes en el proceso de recogida de información..

10.3. Prospectiva

En último lugar, nos gustaría señalar posibles líneas futuras de trabajo que afronten la investigación en el ámbito de la educación en valores y, en concreto, en la indagación sobre estrategias válidas para la mejora de la conducta social de nuestros adolescentes, pues de ello depende, en gran medida, el futuro de una sociedad más cohesionada en torno a valores de solidaridad y paz. A lo largo de este capítulo, especialmente en el apartado de discusión y limitaciones, han ido apareciendo algunos indicios sobre estas líneas futuras de investigación y que a continuación reseñamos brevemente.

En primer lugar, sería conveniente llevar a cabo planteamientos de investigación aún más ambiciosos, elaborando diseños experimentales y longitudinales, y con muestras de mayor representatividad. En lo que se refiere a la aplicación de los hallazgos, sería necesario desarrollar las orientaciones pedagógicas que esta investigación ha aportado como fruto de los resultados relacionados con los diferentes tipos de efectos, al tiempo que debería evaluarse si se ha producido algún avance en el aprendizaje de valores en los grupos establecidos a raíz del desarrollo de los diseños planteados.

En cuanto al instrumento empleado en la evaluación de valores sociopersonales para la convivencia, ya se ha indicado la conveniencia de revisión del mismo con la intención de mejorar su validez y fiabilidad en los aspectos que hemos destacado en el apartado de limitaciones. Igualmente, es conveniente seguir investigando la estructura factorial del cuestionario con el objeto de que las tres dimensiones obtenidas dispongan de una estructura similar en cuanto al número de valores. Por otra parte, se podría contemplar la posibilidad de reducir el número de ítems con objeto de hacer menos fatigosa la cumplimentación del mismo por parte del alumnado, de manera que una de las limitaciones que apuntábamos relacionada con la posible falta de interés propia de la adolescencia quede minimizada. Asimismo, es necesario plantear nuevas investigaciones para comprobar en qué medida el *Cuestionario sobre Valores Sociopersonales para la Convivencia Escolar* (De la Fuente, 2006) puede ser aplicado en otras etapas educativas. En este sentido, se podría contemplar una adaptación del mismo para las edades de la etapa de educación primaria, e incluso la aplicación de un instrumento adaptado para adolescentes y jóvenes de conducta social considerada de alto riesgo (casas de acogida, viviendas tuteladas, etc).

En lo que se refiere al análisis, aunque nuestra investigación ha empleado métodos estadísticos novedosos y potentes para la obtención de resultados mediacionales (Preacher y Hayes, 2008) y de moderación (Hayes y Matthes, 2009), hay que mencionar que este tipo de técnicas están en continuo avance, habiendo detectado, coincidiendo con el cierre de nuestro trabajo, la publicación de un nuevo ayudante de cálculo para el programa SPSS y SAS denominado PROCESS (Hayes, 2013), aún en fase experimental. Este realiza el cálculo de los efectos directos e indirectos en los modelos de mediación simples y múltiples, dos y tres vías de interacciones en modelos de mediación, así como las regiones de significación para las interacciones analizadas,

los efectos indirectos condicionales en los modelos de mediación moderados con uno o varios mediadores y moderadores, y los efectos indirectos de las interacciones en los modelos de moderación mediada también con uno o varios mediadores. Futuros estudios pueden incorporar esta potente herramienta de moderación mediada y mediación moderada. Por tanto, en este sentido, investigaciones futuras podrían emplear esta macroinstrucción anteriormente citada de PROCESS (Hayes, 2013) para determinar con mayor exactitud el comportamiento de las distintas variables en los modelos de mediación y modulación obtenidos.

El estudio se ha llevado a cabo en estudiantes matriculados en Religión Católica y estudiantes de Alternativa. Sería interesante ampliar el modelo elaborado al alumnado de religión del resto de confesiones que mantienen acuerdos con España en materia educativa (Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Judías de España, la Comisión Islámica de España) con el fin de conocer las implicaciones que pudieran tener los contenidos curriculares de estas materias en el mapa de valores de su alumnado y la consecuente conducta social derivada de los mismos.

Uno de los aspectos a tener en cuenta en la educación en valores es, como sugeríamos en el marco teórico, la formación inicial y permanente del profesorado. En este sentido, sería interesante que desde el ámbito de la investigación se profundizara en las estrategias formativas de los docentes en el ámbito de sus competencias sociales y otras capacidades relacionadas con la educación de adolescentes (por ejemplo, técnicas de trabajo cooperativo para la resolución de conflictos).

En esta línea de propuestas futuras de investigación, nos gustaría mencionar una última propuesta de trabajo. En el ámbito de la interculturalidad, dado el crecimiento de la población inmigrante que se ha producido no sólo en nuestro país sino también en otras partes de mundo, podría resultar conveniente intensificar la investigación sobre el aprendizaje de competencias en esta materia de cara a la gestión de la diversidad y el desarrollo del respeto, la convivencia, la libertad religiosa y de pensamiento y, en definitiva, en aras de una cultura de paz. Probablemente, la enseñanza de competencias interculturales e interreligiosas, sin que ello supusiera la renuncia de la propia cultura y religión, potenciaría extraordinariamente el aprendizaje de distintos tipos de valores (Álvarez y Essomba, 2012).

En definitiva, para el desarrollo en el ámbito de la teoría de valores de cara a la interiorización de los mismos y adquisición de conductas prosociales, se propondría la aplicación de las orientaciones pedagógicas que se han sugerido a partir de nuestros resultados empíricos, así como la evaluación de su efectividad. Así, a medio plazo se podría diseñar y desarrollar todo un programa competencial. A esta propuesta de futuro se han añadido otras en este apartado de prospectiva, como lo son la mejora de la calidad de los instrumentos, la adaptación del diseño de orientaciones pedagógicas a otras etapas y contextos educativos, el empleo de técnicas de análisis más sofisticadas, el desarrollo teórico y empírico para la aplicación del modelo a otras religiones, la formación del profesorado y el desarrollo de competencias en la esfera de la interculturalidad. Estos elementos podrían contribuir de manera importante a los avances de una línea de investigación que se sitúa en una educación específica, la de los valores, que es vital para el desarrollo holístico de la persona y de toda la sociedad.

REFERENCIAS

Referencias

- ACGME (2012, febrero 22). ACGME Announces the Next Accreditation System. *ACGME Bulletin, Accreditation Council for Graduate Medical Education*. [En línea]. Consultado: [12, Julio, 2013] Disponible en: <http://www.acgme.org/acgmeweb/>
- Aguilera, B. et al. (2000). *Educación para la Paz: Una Propuesta Posible* (3ª ed.). Madrid: Los libros de la catarata.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Allport, G., Vernon, P. y Linzey, G. (1960). *A study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Allport, G.W. y Odbert, H.S. (1936). Trait names, a psycholexical study. *Psychological Monographs*, 47, 1-171.
- Allport, G.W. y Ross, J.M (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal Personality Social Psychology*, 5, 432-443.
- Almagor, M., Tellegen, A., y Waller, N. G. (1995). The Big Seven model: A cross-cultural replication and further exploration of the basic dimensions of natural language trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 300-307.
- Almeida, A.M. y Lotufo Neto F. (2003). Metodología para o estudo de estados alterados de consciência [Methodology for the study of altered states of consciousness]. *Rev Psiquiatr Clin.*, 30, 21-8.
- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *ESE. Estudios sobre educación*, 3, 113-119.
- Aluja, A. y García, L.F. (2004). Relationships between big five personality factors and values. *Social behavior and personality*, 32, 619-626.
- Aluja, A., García, O., Rossier, J., y García, L.F. (2005). Comparison of the NEO-FFI, the NEO-FFI-R and an alternative short version of the NEO-PI-R (NEO-60) in

Swiss and Spanish samples. *Personality and Individual Differences*, 38, 591–604.

Aluja, A., y Blanch, A. (2002). Relaciones entre la estructura del 16pf-5 y el modelo de cinco grandes factores de personalidad. *Boletín de Psicología*, 75, 7-18.

Aluja, A., y Blanch, A., Solé, D., Dolcet, J.M., y Gallart, S. (2008). Validez convergente y estructural del NEO-PI-R, baremos orientativos. *Boletín de Psicología*, 92, 7-25.

Aluja, A., y del Barrio, V. (2007). Personality, social values, and marital satisfaction as predictors of parents' rearing styles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 725-737.

Álvarez Castillo, J. L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 16, 63-80.

Álvarez Castillo, J. L. (2007). Los procesos de convergencia de la educación en el contexto de la sociedad red. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 5-25.

Álvarez Castillo, J. L. (2008). Sociedad red y convergencia europea. En A. Jiménez Eguizábal (Dir.), *Repensar y construir el espacio europeo de educación superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación* (pp. 191-216). Madrid: Dykinson.

Álvarez Castillo, J. L. (en prensa). Familias, escuelas y comunidades. En M. Belando (Coor.), *Teoría de la educación*. La Coruña: Da Vinci.

Álvarez Castillo, J. L., y Ares Ruiz, S. (2003). Identificación de metas crónicas igualitarias y altruistas en una muestra de maestros en formación. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 275-279.

Álvarez Castillo, J. L., y Batanaz Palomares, L. (Eds.) (2007). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Álvarez Castillo, J. L., y González González, H. (2008). La investigación en educación intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación* (Madrid), 215, 263-278.

Álvarez Castillo, J.L. y Essomba Gelabert, M.A. (2012). *Dioses en las Aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó Editorial.

- Álvarez Castillo, J. L., y González González, H. (2013). Educación interreligiosa, convivencia y sociedad cosmopolita. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (pp. 49-67). Valencia: Brief.
- Álvarez Castillo, J. L., González González, H., y Fernández Caminero, G. (2012). El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica. En J. L. Álvarez Castillo y M. A. Essomba Gelabert (Coor.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 23-59). Barcelona: Graó.
- Angelucci, L., Da Silva, J., Juárez, J., Serrano, A., Lezama, J. y Moreno, A. (2009). Valores y factores sociodemográficos en estudiantes universitarios: un estudio comparativo. *Acta colombiana de psicología*, 12, 151-162.
- Angleitner, A., Ostendorf, F. y John, O. P. (1990). Towards a taxonomy of personality descriptors in German: A psycho-lexical study. *European Journal of Personality. Special Issue: Personality language*, 4, 89-118.
- Aoki, T. (1971). A psycho-lexical study of personality trait words: Selection, classification and desirability ratings of 455 words. *Japanese Journal of Psychology*, 42, 1-13.
- Aziz, S., y Rehman, G. (1996). Self control and tolerance among low and high religious groups. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 12, 83-85.
- Baier, C., y Wright, B. R. E. (2001). If you love me, keep my commandments: A meta-analysis of the effect of religion on crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38, 3-21.
- Baldacchino, D.R. y Buhagiar, A. (2003). Psychometric evaluation of the Spiritual Coping Strategies scale in English, Maltese, back-translation and bilingual versions. *Journal of Advanced Nursing*, 42, 558-570.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989): Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science June 2006*, 1, 164-180.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Baron-Cohen, S.; Wheelwright, S.: The Empathy Quotient (2004). An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163–175.
- Barrick, M.R., y Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Bartkowski, J.P., Xu, X., y Levin, M.L. (2008). Religion and child development: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Social Science Research*, 37, 18–36.
- Batson, C.D., y Ventis, W.L. (1982). *The religious experience*. New York, NY: Oxford University Press.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baumeister, R. F., y Vohs, K. D. (2004). Self-regulation. En Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (Eds.), *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (pp. 499-516). New York, NY: American Psychological Association/Oxford Press.
- Bautista, E. (2002). Aproximación al estudio del hecho religioso. Villatuerta (Navarra): Verbo Divino.
- Beit-Hallahmi, B. y Argyle, M. (1997). *The psychology of religious behaviour, belief and experience*. London: Routledge.

- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., y Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bergin, A.E., Masters, K.S. y Richards, P.S. (1987). Religiousness and mental health reconsidered: A study of an intrinsically religious sample. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 197-204.
- Bernal Guerrero, A. (1995). La participación como propiedad de la persona. Raíces antropológicas de una educación participativa. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 105-129.
- Bernal Guerrero, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *Estudios sobre Educación*, 4, 85-101.
- Bilsky, W., y Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 187-215.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 2, 100-112.
- Bogg, T., y Roberts, B.W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130, 887-919.
- Boies, K., Lee, K., Ashton, M.C., Pascal, S., y Nicol, A.A.M. (2001). The structure of the French personality lexicon. *European Journal of Personality*, 15(4), 277-295.
- Borgatta, E.F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 9, 8-17.
- Borkenau, P. y Ostendorf, F. (1990). Comparing exploratory and confirmatory factor analysis: A study on the 5-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 11, 515-524.

- Boyle, G.J. (2008). Critique of the five-factor model of personality. En G. J. Boyle, G. Matthews y D. H. Saklofske (Eds.), *The Sage handbook of personality theory and assessment* (pp. 295-312). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Brady, M.J., Peterman, A.H., Fitchett, G., Mo, M., y Cella, D. (1999). A case for including spirituality in quality of life measurement in oncology. *Psychooncology*, 8, 417-428.
- Braithwaite, V.A., y Law, H.G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach value survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 250-263.
- Brand, C.R., y Egan, V. (1989). The big five. Dimensions of personality? Evidence from ipsative, adjectival self-attributions. *Personality and Individual Differences*, 10, 1165-1171.
- Breeze, R. (2003). Dimensions of intercultural education in the twenty-first century. *Estudios sobre Educación*, 4, 123-130.
- Brezinka, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea
- Brokken, F.B. (1978). *The language of personality*. Tesis Doctoral, Universidad de Groningen, Holanda.
- Brown, J.M. (1998). Self-regulation and the addictive behaviours. En W.R. Miller y N. Heather (Eds.), *Treating addictive behaviors* (2ª ed.) (pp. 61-73). New York, NY: Plenum Press.
- Bushman, B.J., Baumeister, R.F., Thomaes, S., Ryu, E., Begeer, S., y West, S.G. (2009). Looking again, and harder, for a link between low self-esteem and aggression. *Journal of Personality*, 77, 427-446.
- Buxarrais, M.R. (2013). Educar para la solidaridad. *Organización de Estados Iberoamericanos*. Consultado el 20 de agosto, 2013. En: <http://www.oei.es/valores2/boletin8.htm>
- Cahn, B.R., y Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, 132, 180–211.

- Calvo, A.J, González, R. y Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Calvo, A.J., González, R. y Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Canteras, A. (2003). *Sentido, valores y creencias en los jóvenes*. Madrid: Edición electrónica del Instituto de la Juventud.
- Caprara, G.V, Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L., y Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European journal of personality*, 24, 36-55.
- Caprara, G.V, Alessandri, G., y Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of personality and social psychology*, 102, 1289.
- Caprara, G.V., y Perugini, M. (1994). Personality described by adjectives: The generalizability of the Big Five to the Italian lexical context. *European Journal of Personality*, 8, 357-369.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., y Perugini, M., (1993). The “Big Five Questionnaire”: a new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.
- Caprara, G.V., Schwartz, S., Capanna, C., Vecchione, M., y Barbaranelli, C. (2006). Personality and Politics: Values, Traits, and Political Choice. *International Society of Political Psychology*, 27, 1-28.
- Caprara, G.V., y Zimbardo, P.G (2004). Personalizing Politics. A Congruency Model of Political Preference. *American Psychologist*, 59, 581-594.
- Carey, K.B., Neal, D.J. y Collins. S.E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviours*, 29, 253-260.
- Carlo, G., y Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.

- Carrasco, M.A., Delgado, B., Barbero, M.I., Holgado, F.P., y Del Barrio, M.V. (2011). Propiedades psicométricas del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en población infantil y adolescente española. *Psicothema*, 23, 824-831.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Casas Aznar, F., Buxarrais Estrada, M.R., Figuer Ramírez, C., González Carrasco, M., Tey Teijón, A, Noguera Pigem, E., y Rodríguez Rodríguez, J.M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Caspi, A., Roberts, B.W., y Shiner, R.L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453–484.
- Cattell, R. (1996). *16 PF: Cuestionario Factorial de Personalidad*. Madrid: TEA.
- Cattell, R.B. (1946). *The description and measurement of personality*. NY: World Book.
- CEE (Conferencia Episcopal Española) (1983). *Juan Pablo II en España. Texto íntegro de los discursos del Papa*. Madrid: Coeditores Litúrgicos.
- CEE: COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1998). *El profesor de Religión Católica. Identidad y misión*. Madrid: Edice.
- Chapman, J.W., y Lambourne, R. (1990): Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Chlopan, B. E., McCain, M. L., Carbonell, J. L., y Hagen, R. L. (1985) Empathy: review of available measures. *Journal of personality and social psychology*, 48, 635-653.
- Choragwicka, B. (2010). *Las facetas de los big five y la predicción del desempeño*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Church, A.T., Reyes, J.A.S., Katigbak, M.S., y Grimm, S.D. (1997). Filipino personality structure and the Big Five model: A lexical approach. *Journal of Personality*, 65, 477–528.

- CIDE (1996). *El cambio de valores para la mejora de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico*. Madrid: Ros, M., Grad, H., y Martínez-Sánchez, E.
- Cobano-Delgado Palma, V. (2004): La Enseñanza de la Religión en los Centros Escolares de Algunos Países Europeos. Estudio Comparado con la Situación Española. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 17, 161-179.
- Conley, J.J. (1985). Longitudinal stability of personality traits: a multitrait-multimethod-multioccasion analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1266-1282.
- Conrad, N., y Patry, M.W. (2012). Conscientiousness and academic performance: a mediational analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6, 1-14.
- Cortina, A. (1996). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 41-63.
- Costa P.T., y McCrae R.R.: Stability and change in personality assessment: The Revised NEO Personality Inventory in the Year 2000. *Journal of Personality Assessment* 68, 86-94.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1976). Age differences in personality structure: A cluster analytic approach. *Journal of gerontology*, 31, 564–570.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1985). *The NEO personality inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., y McCrae, R.R. (1994a). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five- Factor (NEO-FFI) Inventory professional manual*. Odessa, Florida: PAR.
- Costa, P., y McCrae, R.R. (1994b). Stability and change in personality from adolescence through adulthood. En C.F. Halverson Jr., G.A. Kohnstamm, y R.P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 139- 155). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Costa, P.T., y McCrae, R.R. (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the five factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 258-265.
- Costa, P.T., y McCrae, R.R. (1992a). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., y McCrae, R.R. (1992b). *NEO PI-R profesional manual*. Odessa, FL: Recursos para la evaluación psicológica, Inc.
- Crocker, J., y Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392-414.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Daaleman, T.P. y Frey, B.B. (2004). The Spirituality Index of Well-Being: A New Instrument for Health-Related Quality-of-Life Research. *Annals of Family Medicine*, 2, 499-503.
- Daset, L., López, M., y Suero, M. (1998). Valores humanos básicos en un grupo de jóvenes: avance de un estudio exploratorio. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 41-54.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *The Journal Supplement Abstract Service (JSAS) Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M. H. (1994). *A Social Psychological Approach*. Colorado: Westview Press.
- Davis, M.H. (2006). Empathy. En. J. Stets y J. Turner (Eds.), *The Handbook of the Sociology of Emotions*. New York: Springer Press.
- De la Fuente, J. (1999). *Educación para la construcción personal. Un enfoque de autorregulación en la formación de profesores y alumnos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- De la Fuente, J. (2000). Taller de mejora personal: aprendemos a regular nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 330/225-330/239). Barcelona: CissPraxis.
- De la Fuente Arias, J., y Justicia Justicia, F. (2007). El Modelo DIDEPRO® de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 0-0.
- De la Fuente Arias, J., Peralta Sánchez F. J., y Sánchez Roda, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 9(2), 171-200.
- De la Fuente Arias, J., Peralta Sánchez, F., y Sánchez Roda, M. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21, 548-554.
- De Raad, B., Hendriks, A.J., y Hofstee, W K. (1992). Towards a refined structure of personality traits. *European Journal of Personality*, 6, 301-319.
- De Raad, B., Mulder, E., Kloosterman, K., y Hofstee, W.K. (1988). Personalitydescriptive verbs. *European Journal of Personality. Special Issue: Personality measurement*, 2, 81-96.
- De Raad, B., y Perugini, M. (2002). Big Five factor Assessment: Introduction. En B. De Raad, y M. Perugini (Eds.), *Big Five assessment* (pp. 1-26). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
- Dein S., Cook, C., Powell, A y Eagger, S. (2010). Religion, spirituality and mental health. *The Psychiatrist* 34, 63-64
- Delaney, C. (2005). The Spirituality Scale: holistic assessment of the human spiritual dimension. *Journal Holístico Nursering*, 23, 145-167.
- Delfino, G.I. y Zubieta, E.M. (2011). Valores y política. Análisis del perfil axiológico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 28, 93-114.
- Delors, J. (Dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

- Desmond, S.A., Ulmer, J.T., y Bader, C.D. (2007, octubre). *Religion, prosocial learning, self control, and delinquency*. Ponencia presentada en la Religion Research Conference: Religion and Civic Engagement, Washington DC, Estados Unidos.
- Desmond, S.A., Ulmer, J.T., y Bader, C.D. (2008, Noviembre). *Religion, prosocial learning, self control, and delinquency*. Ponencia presentada en el Annual meeting of the American Society of Criminology, Atlanta, USA
- Dhavamony, M. (2002). *Pluralismo religioso e missione della Chiesa*. Città del vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Díaz Torres, J.M. y Rodríguez Gómez, J.M. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral. *Estudios sobre Educación, 15*, 159-169.
- Digman, J.M. (1985, noviembre). *The big five factors of personality: Some efforts after meaning*. Ponencia presentada en el congreso de la Society of Multivariate Experimental Psychology, Berkeley, California).
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417-440.
- Digman, J.M., y Takemoto-Chock, N.K. (1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison and interpretation of six major studies. *Multivariate Behavioral Research, 16*, 149-170.
- Dollinger, S. J., Leong, F. T., y Ulicni, S. (1996). On traits and values: With special reference to openness to experience. *Journal of Research in Personality, 30*, 23-41.
- Domínguez, D. (2001). *Los valores según ocupación: un estudio descriptivo*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela. Ciudad Universitaria
- Donati, P. (1998). Il principio di sussidiarietà e il nesso famiglia-scuola. En R. Bonetti y A. Vincenzo Zani (Eds.), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola* (pp. 33-61). Brescia: La Scuola.
- Donati, P. (2003). *Manual de Sociología de la familia*. Pamplona: EUNSA.

- Duan, C., y Hill, C.E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counselling Psychology*, 43, 261–274.
- Duckworth, A.L., y Seligman, M.E.P. (2006). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-944.
- Eagly, A. H. (2013). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. New York, NY: Psychology Press.
- Edo, S., Moya, J., Lores, J., Luelmo, V., Ibáñez, M.I., y Ortet, G. (2003). *Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de los cinco grandes para niños (BFQ-N)*. Ponencia presentada en Jornades de Foment de la Investigació. Alicante.
- Egan, V., Deary, I., y Austin, E. (2000). The NEO-FFI: Emerging British norms and an item-level analysis suggest N, A and C are more reliable than O and E. *Personality and Individual Differences*, 29, 907–920.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation & Emotion*, 14, 131–149.
- Eisenberg, N., y Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). NY: Wiley.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055-1071.
- Ellis, A. (1988). Is religiosity pathological? *Free Inquiry*, 18, 27-32.
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129-36.
- Epstein, J.L., et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Errasti, J.M. (1998). Usos y abusos de la psicología de Eysenck. *Psicothema*, 10, 517-533.
- Espinosa, A., Ferrándiz, J. y Rottenbacher, J.M. (2011). Valores, comportamiento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto de 2007. *Liberabit*, 17, 49-58.
- Espinosa, J. C. (2005). *Meta-Análisis de la personalidad normal*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Esteban, R.M. (2003). Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 99-108.
- Estivalèzes, M. (2008). *El hecho religioso y la enseñanza laica*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones
- Estrada, J.A. (1996). Dios en las tradiciones filosóficas. Madrid: Trotta
- Etkin, J. (1994). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: McGraw Hill.
- Etxeberria, F. (2001). Violencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 119-144.
- Eysenck, H.J. (1947). *Dimensions of personality*. Londres: Routledge & KeganPaul.
- Eysenck, H.J. (1985). *Decline and fall of the freudian empire*. Londres: Viking.
- Eysenck, H.J. (1998). *Dimensions of Personality*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishing.
- Feather, N.T. (1998). Attitudes toward high achievers, self-esteem, and value priorities for Australian, American, and Canadian students. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 29, 749-759.
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24, 284-298.
- Ferrer, B.M., Ochoa, G.M., Muñoz, L.V.A., y Gimeno, M.C.M. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 55-66.

- Feshbach, N.D. (1992). Empatía parental y ajuste/desajuste infantil. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 299-320). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fetzer Institute/National Institute on Aging Working Group. (1999). *Multidimensional Measurement of Religiousness / Spirituality for Use in Health Research*. Kalamazoo, Michigan: Fetzer Institute.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, 329-344.
- Fitzsimmons, G. M., y Bargh, J. A. (2004). Automatic self-regulation. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 151-170). New York: Guilford Press.
- Font, L. (1981). L'Estatut de la Filosofia de la Religió. En *Enrhomar. Quaderns de Filosofia. 2. Filosofia de la Religió*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- Fortin, A.H y Barnett, K.G. (2004). Medical school curricula in spirituality and medicine. *JAMA*, 291, 2883.
- Frawley, L.F.J. (2001) A study of student and administrator perceptions regarding the existence of student to student cruelty in the independent middle school population. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 858.
- French, D. C., Eisenberg, N., Vaughan, J., Purwono, U., y Suryanti, T. A. (2008). Religious involvement and the social competence and adjustment of Indonesian Muslim adolescents. *Developmental Psychology*, 44, 597-611.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping. Advances in Theory, Research and Practice*. London: Taylor & Francis Group.
- Galton, F. (1872). Statistical inquiries into the efficacy of prayer. *Fortnightly Review*, 12, 125-135.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16, 429-435.

- Garaigordobil, M. (2006). Relevancia de la empatía en el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia. *INFOCOP*, 28, 43-46.
- Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z., y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271.
- Garaigordobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- García Del Junco, J., Medina Susanibar, E., y Dustschke, G. (2010). Una revisión exploratoria del modelo de Schwartz. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 9, 35-66.
- García Regidor, T. (2012, abril). *La formación del profesorado de Religión en España*. Ponencia presentada en el European Forum for Religious Education in Schools, Madrid, España.
- García, O., Aluja, A. y García, L. F. (2004). Psychometric Properties of Goldberg's 50 Personality Markers for the Big Five Model: A Study in the Spanish Language. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 310-319.
- García-Cano Lizcano, F. (2008). *Razón pública y razón práctica. Una convergencia necesaria*. Valencia: Edicep.
- García-Mazzieri, S.N. (2012, Noviembre). *Percepción de control, valores culturales y salud mental percibida*. Ponencia presentada en IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Gázquez J.J., Pérez M.C., Ruiz M.I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, 51-62.

- Gellel, A. (2010). Teachers as key players in values education: Implications for teacher formation. En T. Lovat, R. Toomey, y N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 163-178). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Jimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giussani, L. (2006). *Educación es un riesgo*. Madrid: Encuentro.
- Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. En L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 2, pp. 141-165). Beverly Hills, California: Sage.
- Goldberg, L.R. (1992): The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Navarro, M. (2012). *Rol de la universidad en la conformación de valores pro-sociales. Un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Gómez, a. y Huici, C. (2001). Los valores y la reducción del prejuicio. En M. Ros y V. Veloso (Eds.) *Psicología social de los valores humanos: desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. (pp.219-237). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Góngora, V. (2007). Valores personales y autoestima en población general y clínica. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 8, 37-46.
- Góngora, V.C. y Casullo, M.M. (2009). Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26, 183-205.
- González Echegaray, J. (1982). Cultos y creencias del hombre paleolítico. *Revista de Occidente*, 18 y 19, 43-56

- González González, H. (2011). *La toma de perspectiva en el control del sesgo intergrupalo: variables moduladoras de tipo individual y pautas pedagógicas*. Tesis de doctoral, Universidad de Córdoba, España.
- González, E., Quattrocchi, P. y Biglieri, J. (2012, Noviembre). *Respuestas al cuestionario de valores humanos en estudiantes universitarios según variables sociodemográficas*. Ponencia presentada en IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, M.M., y Padilla, M.L. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años Preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación (I). Psicología evolutiva (191-204)*. Madrid: Alianza.
- González, R., y Lay, S. (2012, marzo). *Identidad nacional, religiosa, valores altruistas y conductas de ayuda*. Ponencia presentada en el Seminario Solidaridad y Participación Ciudadana. Santiago de Chile, Chile.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J. C., Glez.-Pumariega, S. y García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.
- Goodman, G. (1999). *The relationship among affect integration, emotion-engaged coping, empathy, and interpersonal violence in adolescents*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 59, 3753.
- Gorsuch, R.L. y McPherson, S.E. (1989). Intrinsic/ extrinsic measurement: I/E-revised and single-item scales. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28, 348-354.
- Gouveia, V. (2001). El individualismo y el colectivismo normativo: Comparación de dos modelos. En M. Ros y V. Gouveia (Eds.), *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 101-122). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Guijo, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos, España.
- Gullone, E., y Moore, S. (2000). Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality. *Journal of Adolescence*, 23, 393-407.
- Güngör, I.H., Ekşi, H., y Aricak, O.T. (2012). Value preferences predicting narcissistic personality traits in young adults. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 1281-1290.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23, 13-19.
- Guzmán M.,E. (2005). Aprendizaje moral en el espacio universitario. *Revista Educación en Valores*, 3, 8-21.
- Guzmán M., E. (2006). Teoría de la educación moral. *Revista Educación en Valores*, 5, 8-24.
- Hardy, S.A. y Carlo, G. (2005). Religiosity and prosocial behaviours in adolescence: the mediating role of prosocial values. *Journal of Moral Education*, 34(2), 231-249.
- Harris, S.K., Sherritt, L.R., Holder, D.W., Kulig, J., Shrier, L.A., y Knight, J.R. (2008). Reliability and Validity of the Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality Among Adolescents. *Journal of Religion and Health*, 47, 438-457.
- Hatch, R.L., Burg, M.A., Naberhaus, D.S., y Hellmich, L.K. (1997). The Spiritual Involvement and Beliefs Scale. Development and testing of a new instrument. *Journal of Family Practice*, 46, 476-486.
- Hayes, A.F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408-420.
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. New York: Guilford Press.
- Hayes, A.F., Preacher, K.J., y Myers, T.A. (2011). Mediation and the estimation of indirect effects in political communication research. In E. P. Bucy & R. Lance

- Holbert (Eds), *Sourcebook for political communication research: Methods, measures, and analytical techniques*. (pp. 434-465). New York: Routledge.
- Hendriks, A.A.J., Hofstee, W.K., y De Raad, B. (1999). The Five-Factor Personality Inventory (FFPI). *Personality and Individual Differences*, 27, 307-325.
- Hewit, J.P. (2002). The social construction of self-esteem. En S.J. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 135-147). New York: Oxford University Press.
- Highfield, M.F. (1992). Spiritual health of oncology patients. *Cancer Nursing*, 15, 1-8.
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. En R.F. Baumeister y K.D. Vohs (Eds.): *Handbook of self-regulation: Research, Theory and Applications* (pp. 537-552). New York: Guildford Press.
- Hoffman, M.L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. En C. E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp.103-131). Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer, *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (1990). Empathy and Justice Motivation. *Motivation and Emotion*, 14, 151-172.
- Hoffman, M.L. (1992). Las aportaciones de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 59-94.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beberly Hills, California: Sage.
- Hofstede, G. (1981). Culture and organizations. *International Studies of Management and Organization*, 10, 15-41.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: international differences in Work Related values*. Beverly Hill: Sage Publications, Inc.

- Hofstede, G. (1991). *Culture and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Hofstede, G., y Bond, M.H. (1984). Hofstede culture dimensions: A independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 15, 417-433.
- Hofstede, G., y Bond, M.H. (1988). The Confucius connection: from cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, 16, 4-21.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., y Minkov, M. (2011). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. (3ª ed.). NY: McGraw-Hill.
- Hofstee, W.K., De Raad, B., y Goldberg, L. R. (1992). Integration of the Big Five and circumplex approaches to trait structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 146-163.
- Hogan, R. (1969) Development of an Empathy Scale. *Counseling and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Hogan, R.T. (Ed.). (1986). *Manual for the Hogan Personality Inventory (HPI)*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Hogan, R.T., y Hogan, J. (1992). *Hogan Personality Inventory Manual*. Tulsa, OK: Hogan Assessment Systems.
- Holden, R.R., y Fekken, G.C. (1994). The NEO five factor inventory in a Canadian context: Psychometric properties for a sample of university women. *Personality and Individual Differences*, 17, 441-444.
- Holland, J.C., Kash, K.M., Passik, M.K., Gronert, M.K., Sison, A., Lederberg, M., Russak, S.M., Baider, L. y Fox, B. (1998). A brief spiritual beliefs inventory for use in quality of life research in Life-Threatening Illness. *Psychooncology*, 7, 460-469.
- Hrebickova, M., Urbanek, T., Cermak, I., Szarota, P., Fickova, E., y Orlicka, L. (2002). The NEO Five-Factor Inventory in Czech, Polish, and Slovak contexts. En R.

- R. McCrae y J. Allik (Eds.), *The Five-Factor Model of personality across cultures* (pp. 53–78). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hrebícková, M., y Ostendorf, F. (1995). Lexikální přístup k osobnosti. V: Klasifikace přídavných jmen do kategorií osobnostní deskripce. / Lexical approach to personality: V. Classification of adjectives into categories of personality description. *Ceskoslovenská Psychologie*, 39, 265-276.
- Hull, J.G., y Slone, L.B. (2004). Alcohol and self-regulation. En R.F. Baumeister y K.D. Vohs (Eds.): *Handbook of self-regulation: Research, Theory and Applications* (pp. 466-491). New York: Guildford Press.
- Hurlbut, J.M, Robbins, L.K, y Hoke, M.M. (2011). Correlations between spirituality and health-promoting behaviors among sheltered homeless women. *Journal of Community Health Nursing*, 28, 81-91.
- Hutz, C.S., Nunes, C.H., Silveira, A.D., Jovana, S., Anton, M., y Wieczorek, L.S. (1998). O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. / The development of the big five markers for personality assessment in Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2).
- Iacobucci, T.A., Daly, B.J., Lindell, D. y Quinn Griffin, M. (2013). Professional values, self-esteem, and ethical confidence of baccalaureate nursing students. *Nursing Ethics*, 20, 479-490.
- Iceta Gavicagogeascoa, M. (2004). *La moral cristiana habita en la Iglesia, Perspectiva eclesiológica de la moral en Santo Tomás de Aquino*. Pamplona: EUNSA.
- Isaacs, D. (2010). *La educación de las virtudes humanas*. Pamplona: EUNSA.
- Isaka, H. (1990). Factor analysis of trait terms in everyday Japanese language. *Personality and Individual Differences*, 11, 115-124.
- Jackson, R. (2006). Understanding religious diversity in a plural world: The interpretive approach. In M. de Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson y A. McGrady (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 399-414). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Jackson, R. (Ed.) (2012). *Religion, education, dialogue and conflict: Perspectives on religious education research*. London: Routledge.

- Jackson, L., y Hunsberger, B. (1999). An intergroup perspective on religion and prejudice. *Journal for the scientific study of religion*, 38, 509-523.
- John, O.P. (1990). The big-five taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. En L. Pervin (ed.), *Handbook of Personality Theory and Research* (pp. 66-100). New York: Guilford Press.
- Johnstone, B., Yoon, D.P., Cohen, D., Schopp, L.H., McCormack, G., Campbell, J., y Smith M. (2012). Relationships among spirituality, religious practices, personality factors, and health for five different faith traditions. *Journal of Religion & Health*, 51, 1017-1041.
- Jones, H.E. (2007). *Religion: The Etiology of Mental Illness*. Christchurch, New Zelanda: Mental Health Education.
- José, A., Martorell, M.C., y González, R. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, 24, 95-111.
- Joseph R. (2001). The limbic system and the soul. Evolution and the neuroanatomy of religious experience. *Zygon: Journal of Religion and Science*, 36, 105-136.
- Juan Pablo II (1994). *Lettera enciclica Veritatis splendor del Sommo Pontefice Giovanni Paolo II. Testo e commenti*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Judge, T.A., Higgings, C.A., Thoresen, C.J., y Barrick, M.R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621-652.
- Kass, J.D., Friedman, R., Laserman, J., Zuttermeister, P.C., y Benson, H. (1991). Research note: Health outcomes and a new index of spiritual experience. *Journal for the Science Study of Religion*, 30, 203-211.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kaukiainen, A., Bjoerkqvist, K., Lagerspetz, K., Oesterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., y Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.

- Kim, K., y Cho, B. (2011). Development of an individualism-collectivism scale revisited: a Korean sample. *Psychological Reports, 108*, 393-401.
- Kim, U., Triandis, H., Kagitcibasi, C., Choi, S., y Yoon, G. (1994.). *Individualism and collectivism: Theory, method, and application*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification. En T. Parsons y E. Shils (Eds.) *Hacia una teoría general de la acción* (pp. 435-485). Buenos Aires: Editorial Kapelusz
- Koenig, H.G. (2008). Concerns about Measuring “Spirituality” in Research. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 196*(5), 349-355.
- Koenig, H.G. (2012). Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications. *ISRN Psychiatry, 2012*, 15-48
- Koenig, H.G., Cohen, H.J., Blazer, D.G., Pieper, C., Meador, K.G., Shelp, F., Goli, V. y Di Pasquale, B. (1992). Religious Coping and Depression Among Elderly, Hospitalized Medically Ill Men. *American Journal of Psychiatry, 149*, 1693-1700.
- Koenig, H.G., McCullough, M. y Larson, D.B. (2001). *Handbook of religion and health: a century of research reviewed*. NY: Oxford University Press.
- Koenig, H.G., Meador, K.G. y Parkerson, G. (1997). Religion index for psychiatric research: a 5-item measure for use in health outcome studies. *The American Journal of Psychiatry 154*, 885-886.
- Koenig, H.G., Pargament, K.I. y Nielsen, J. (1998). Religious coping and mental health outcomes in medically ill hospitalized older adults. *Journal of Nervous and Mental Diseases, 186*, 513-521.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Volume 1. The Philosophy of moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1992). *La psicología del desarrollo moral (volumen 2)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Kohlberg, L., y et al. (1997). *La educación moral según Laurence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- König, F. (1968). *Cristo y las religiones de la tierra (I)*. Madrid: La Editorial Católica S.A.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. (8ª ed.) Argentina: FCE.
- Levin, J., Chatters, L.M. y Taylor, R.J. (2005). Religion, health and medicine in African Americans: implications for physicians. *Journal of the National Medical Association*, 97, 237-49.
- Levin, J.S. (1996). How religion influences morbidity and health: reflections on natural history, salutogenesis and host resistance. *Social Science & Medicine*, 43(5), 849-64.
- Lezcano, F., Abella, V., y Casado, R. (2012). Implicaciones de la teoría de valores humanos de Schwart en la actividad educativa con adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 60, 1681-5653.
- Lila, M., Gracia, E., y Herrero, J. (2012). Asunción de responsabilidad en hombres maltratadores: influencia de la autoestima, la personalidad narcisista y la personalidad antisocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 99-108.
- Llinares, L.I., Molpeceres, M.A., y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de psicología*, 17, 189-200.
- Llopis, J.A. y Ballester, M.R. (2001): *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Loevinger, J. (1994). In search of grand theory. *Psychological Inquiry*, 5, 142-144.
- Loinaz, I., Echeburúa, E., y Ullate, M. (2012). Estilo de apego, empatía y autoestima en agresores de pareja. *Terapia psicológica*, 30, 61-70.
- López Lorca, H. (2005). *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España.
- López Quintás, A. (1989). *El conocimiento de los valores*. Estella-Navarra: Verbo Divino.

- López Ruiz, M.A. (s/f). La teología y el plan divino de la salvación. En: *Introducción de la Teología*. (Cap.1) [En línea] (Asoc.Ronda80). Consultado: [17 noviembre, 2012] Disponible en: <http://www.sacerdotesyseminaristas.org/temas.php?listEntrada=148>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Abad García, F.J. (2008). *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Lorda, J.L. (2005). *Moral. El arte de vivir*. (10ª ed.). Madrid: Palabra.
- Lucas Hernández, J. (2010). *Fenomenología y filosofía de la religión. SAPIENTIA FIDEI. Serie de Manuales de Teología*. Madrid: BAC.
- Lucchetti, G., Lucchetti, A. L., y Koenig, H. G. (2011). Impact of Spirituality/Religiosity on Mortality: Comparison With Other Health Interventions. *EXPLORE: The Journal of Science and Healing*, 7, 234-238.
- Luengo Kanacri, B.P., Rosa, V., y Di Giunta, L. (2013). The mediational role of values in linking personality traits to civic engagement in Italian youth. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 40, 8-21.
- Luk, C.L., y Bond, M.H. (1993). Personality variation and values endorsement in Chinese university students. *Personality & Individual Differences*, 14, 429-437.
- Machargo Salvador, J. (1991): Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 63-72.
- Macintyre A. (1988). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Madden, G.J., Petry, N.M., Badger, G.J., y Bickel., W.K. (1997). Impulsive and self-control choices in opioid-dependent patients and non-drugusing control participants: Drug and monetary rewards. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 5, 256-262.
- Maples, J. L., Miller, J. D., Wilson, L. F., Seibert, L. A., Few, L. R., y Zeichner, A. (2010). Narcissistic personality disorder and self-esteem: An examination of differential relations with self-report and laboratory-based aggression. *Journal of Research in Personality*, 44, 559-563.

- Markus, H. y Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marsh, H.W. (1990): Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Martí Noguera, J.J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*. Tesis de doctoral, Universidad de Valencia, España.
- Martí, J.J y Martí, M. (2010). *Estudio de variables de responsabilidad social universitaria*. Ponencia presentada en el Congreso de Enseñanza Media y Superior organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno del DF. México.
- Martí, J.J., Martí, M., y Puerta, I.C., (2011). Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of Psychological Research*, 4, 24-28.
- Martínez, G. y Gras, M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contextos y atribución causal. *Apuntes de Psicología*, 25, 285-304.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) New York: Basic Books.
- McAdams, D.P. (1992). The five-factor model in personality: A critical appraisal. *Journal of Personality*, 60, 329-361).
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 586-595.
- McCrae, R.R., y Allik, J. (Eds.). (2002). *The five-factor model of personality across cultures*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- McCrae, R.R., y Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 547–561.
- McCrae, R.R., Zonderman, A.B., Costa, P.T., Bond, M.H., y Paunonen, S.V. (1996). Evaluating replicability of factors in the revised NEO personality inventory: Confirmatory factor analysis versus Procrustes rotation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 552–566.
- McCrae, R., y John, O. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McCrae, R.R. (1989). Why I advocate the five-factor model: Joint factor analyses of the NEO-PI with other instruments. En D.M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions* (pp. 237-245). New York: Springer-Verlag.
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M., Avia, M.D., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M.L., Kusdil, M.E., Woodfield, R., Sanders, P.R., y Smith, P.B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186.
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36, 587–596.
- McCrae, R.R., Zonderman, A.B., Costa, P.T., Bond, M.H., y Paunonen S.V. (1996). Evaluating replicability of factors in the revised NEO personality inventory: Confirmatory factor analysis versus Procrustes rotation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 552–566.
- McCullough, M.E., y Willoughby, B.L.B. (2009). Religion, Self-Regulation, and Self-Control: Associations, Explanations, and Implications. *Psychological Bulletin*, 135, 69–93.

- McCullough, M.E., y Boker, S.M. (2007). Dynamical modeling for studying self-regulatory processes: An example from the study of religious development over the life span. En A. D. Ong y M. V. Dulmen (Eds.), *Handbook of methods in positive psychology* (pp. 380-394). New York: Oxford University Press.
- McCullough, M.E., y Willoughby B.L.B. (2009). Religion, Self-Regulation, and Self-Control: Associations, Explanations, and Implications. *Psychological Bulletin. American Psychological Association*, 135, 69–93.
- McIntosh, D.N., Poulin, M.J., Silver, R.C., y Holman, E.A. (2011). The distinct roles of spirituality and religiosity in physical and mental health after collective trauma: a national longitudinal study of responses to the 9/11 attacks. *Journal of Behavioral Medicine*, 34, 497-507.
- McMahon, S., Wernsman, J., y Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39, 135-137.
- McNamara, P. (2002). The motivational origins of religious practices. *Zygon*, 37, 143–160.
- Medrano, C., Cortés, A., y Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes. *REIFOP*, 12, 55-66.
- Meglino, B.M., y Ravlin, E.C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24, 351–389.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Melina, L. (2001). Verità sul bene: razionalità pratica. En L. Melina (ed.), *Cristo e il dinamismo dell'agire. Linee di rinnovamento della Teologia Morale Fondamentale, (Studi sulla persona e la famiglia)* (pp. 37-51). Roma: Mursia.
- Melina, L., Noriega, J. y Pérez-Soba, J.J. (2007). *Caminar a la Luz del Amor: los fundamentos de la moral cristiana*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Melina, L., y Pérez-Soba, J.J. (2002). La persona agisce nel bene: appetibilità, perfezione e comunicazione. Note introduttive. En L. Melina y J.J. Pérez-Soba (Eds.), *Il bene e la persona nell'agire* (pp. 9-17). Roma: Lateran University Press.

- Mestre, M.V., Frías, M.D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mestre, M.V., Pérez, E., García, E. y Martí, M. (1998). Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 16, 47-64.
- Mestre, M.V., Samper, P., y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Mifsud, T. (1985). *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica*. México: Limusa.
- Miklikowska, M. (2012). Psychological underpinnings of democracy: Empathy, authoritarianism, self-esteem, interpersonal trust, normative identity style, and openness to experience as predictors of support for democratic values. *Personality and Individual Differences*, 53, 603–608.
- Miller, W.R., y Thorensen, C.E. (2003). Spirituality, religion and health: An emergin research field. *American Psychologist*, 58, 24-35.
- Minton, S.J. y O'Moore, A.M. (2008). The effectiveness of a Nationwide Intervention Programme to prevent and counter school bullying in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 1-12.
- Mion, R. (1998). Il principio di sussidiarietà nel rapporto tra famiglia e scuola: nella teoria. En R. Bonetti y A. Vincenzo Zani (Eds.), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola* (pp. 123-183). Brescia: La Scuola.
- Montero-López, M. (1999). *Inventario Multifacético de Soledad*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Moreira-Almeida, A., Lotufo, F. y Koenig, G.H. (2006). Religiousness and mental health: a review. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 242-250.
- Morell, M. E. (2010). *Empathy and democracy: Feeling, thinking and deliberation*. Pennsylvania State: University Press.

- Myyry, L. (2003). *Components of Morality. A Professional Ethics Perspective on Moral Motivation, Moral Sensitivity, Moral Reasoning and Related Constructs Among University Students*. Tesis doctoral. Universidad de Helsinki. Finlandia.
- Navarro, G. (2006) Comportamiento Socialmente Responsable En: Responsabilidad Social Universitaria: *Una manera de ser universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena*. Edición proyecto Universidad construye país. Santiago de Chile.
- Navarro, G., Pérez, C. y González, M.G. (2011). Relación entre importancia atribuida a la RSC, jerarquía de valores y orientación social en directivos y académicos de una universidad chilena. *Liberabit*, 17, 85-92.
- Navas, E., Muñoz, J.J., y Graña, J.L. (2005). Influencia del género, edad y conducta antisocial en variables de personalidad. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 32, 57-64.
- Nelson, M.R. y Shavitt, S. (2002). Horizontal and vertical individualism and achievement values: A multimethod examination of Denmark and the United States. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 33, 439–458.
- Noriega, J. (2006). Educación de la sexualidad como educación al amor. *e-aquinas: Revista electrónica mensual del Instituto Santo Tomás*, 4, 1-15.
- Norman, W.T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Nussbaum M.C. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Olver, J.M., y Mooradian, T.A. (2003). Personality traits and personal values: A conceptual and empirical integration. *Personality and Individual Differences*, 35, 109–125.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ortega Ruiz, R., Romera Félix, E.M., y Rey Alamillo, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicològica*, 95, 4-14.

- Ortega y Gasset, J. (1973). *Obras completas, Tomo VI (1941-1946) y Brindis y Prólogos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1991). Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores? En J. Ortega y Gasset, *Obras Completas* (Vol. 6) (pp. 315-335). Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). Familia y transmisión de valores, en AA.VV., *Familia, juventud y nuestros mayores* (pp. 125-139). Galicia: Fundación Caixa Galicia.
- Ortet, G., Ibáñez, M.I., Ruipérez, M.A., Villa, H., Moya, J., y Escrivá, P. (2007). Adaptación para adolescentes de la versión española del NEO PI-R (JS NEO). *Psicothema*, 19, 263-268.
- Oses, R.M., Aguayo, J.C., Duarte, E. y Ortega, J.I.M. (2011). Autorregulación en estudiantes de secundaria: influencia de sexo, edad y apoyo familiar. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 39-46.
- Osler, W. (1910). The faith that heals. *British Medical Journal*, 18, 1470-1472.
- Ostendorf, F. (1990). *Sprache und Persoenlichkeitsstruktur: Zur Validitaet des Fuenf-Faktoren-Modells der Persoenlichkeit [Language and Personality Structure: On the Validity of the Five Factor Model of Personality]*. Regensburg, Germany: S. Roderer Verlag.
- Ostermann, T., Bussing, A. y Matthiessen, P.F. (2004). Pilot study for the development of a questionnaire for the measuring of the patients' attitude towards spirituality and religiosity and their coping with disease (SpREUK). *Forsch Komplementarmed Klass Naturheilkd*, 11, 346-353.
- Ostrowsky, M.K. (2010). Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? *Aggression and Violent Behavior*, 15, 69-75.
- Pablo VI (1961, octubre 2). Discurso al Congreso internacional de Teología del Concilio Vaticano II. *L' Osservatore Romano*, pp. 2-5
- Palacios Navarro, S. (1997). Los valores humanos y la comprensión de la desobediencia civil. *Revista de psicodidáctica*, 3, 113-131.

- Palencia Gutiérrez, E.M. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España.
- Palmero Cámara, C., Sarto Martín, P., y Jiménez Eguizábal, A. (2005). Educar en valores: protocolo, recursos y necesidades educativas específicas para la educación de los consumidores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 201, 45-68.
- Palomero Pescador, J.E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 207-230.
- Paloutzian, R.F. y Ellison, C.W. (1982). Loneliness, spiritual well-being and the quality of life. En L.A. Peplau y D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 224-237). New York: John Wiley & Sons.
- Pargament, K.I., Koenig, H.G. y Perez, L.M. (2000). The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 519-543.
- Pargament, K.I., Smith, B., Koenig, H.G. y Perez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37, 710-724.
- Parks, L. (2007). *Personality and values: A meta-analysis*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New York.
- Parks, L., y Guay, R.P. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences*, 47, 675-684.
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Paunonen, S.V. y Jackson, D.N. (2000). What is beyond the big five? Plenty! *Journal of Personality*, 68, 821-835.

- Peralta, F.J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, España.
- Pérez de Albéniz, A. (2010). *Empatía y riesgo para el maltrato físico infantil*. Tesis Doctoral, Universidad de La Rioja, España.
- Pérez Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., Molero, M.M., y García, M.M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 401-412.
- Pérez Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón* 60(1), 99-112.
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M.P., y Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267-272.
- Pérez-Soba, J.J. (2006). La caridad y las virtudes en el dinamismo moral. En L. Melina, J. Noriega y J.J. Pérez-Soba (Eds.) *Una luz para el obrar. Experiencia moral, caridad y acción cristiana* (pp. 161-184). Madrid: Palabra.
- Pertegal, M.L. (2011). *Identificación de Competencias Genéricas de Carácter Socioemocional: Aplicación al Desarrollo Profesional de Ingenieros Informáticos y Maestros*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, España.
- Pervin, L.A. (1989): *Handbook of Personality. Theory and Research*. New York: The Guilford Press.
- Peterman, A.H., Fitchett, G., Brady, M.J., Hernández, L., y Cella, D. (2002). Measuring spiritual well-being in people with cancer: the functional assessment of chronic illness therapy Spiritual Well-being Scale (FACIT-Sp). *Annals of behavioral medicine*, 24, 49-58.
- Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life (2011). *Global Christianity*. Washington, D.C: Lugo, L.
- Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life (2012). *The Global Religious Landscape. A Report on the Size and Distribution of the World's Major Religious Groups as of 2010*. Washington, D.C: Lugo, L.

- Piaget, J. (1974). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J., Petersen, P., Wodehouse, H., y Santullano, L. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Poblete, M. (2000). *Estudio sobre la validación del Inventario HT-39 sobre Valores*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Preacher, K. J., y Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Prieto Lucena, A. (2008, Octubre). *La formación moral en la escuela, la familia y la parroquia*. Ponencia presentada en Formación permanente del profesorado de Religión y Moral Católica, Córdoba.
- Puig Rovira, J.M. (1995): Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de educación*, 8, 103-120.
- Puig Rovira, J.M. (1996): *La Construcción de la Personalidad Moral*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Puig Rovira, J.M. (Ed.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Purkey, W.W. (1970): *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Quevedo-Aguado, M. P., Iraegui, A., Anivarro, E. M. y Ross, P. (1996). Linguistic descriptors of personality in the Spanish language: A first taxonomic study. *European Journal of Personality*, 10, 25-34.
- Quiceno, J.M. y Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 5, 321-336.
- Quintana Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J.M. (1999). *Educación en la postmodernidad y crisis de valores*. [En línea]. Consultado: [21, noviembre, 2012] Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/18site/a2quinta.pdf>
- Quintana Cabanas, J.M. (2005). *Educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU, S.A

- Quintana Cabanas, J.M. (2009). Propuesta de una Pedagogía Humanista. *Revista Española de Pedagogía*, 67, 209-230.
- Rahner, K. (1976). *Oyente de la palabra: Fundamentos para una filosofía de la religión*. Barcelona: Herder Editorial.
- Ramírez, M.A. (2005). Contexto familiar: doferencias conductuales entre niños y niñas. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 39, 133-150.
- Ravlin, E. C. y Meglino, B.M. (1987). Issues in work values measurement. En L. Preston (Ed.), *Research in corporate social performance and policy* (Vol. 9, pp. 153–183). Greenwich, USA: JAI Press Inc.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Reed, P.G. (1986). Religiousness among terminally ill and healthy adults. *Research in Nursing and Health*, 9, 35-41.
- Reed, P.G. (1987a). Spirituality and well-being in terminally ill hospitalized adults. *Research in Nursing and Health*, 10, 335-344.
- Reed, P.G. (1987b). Constructing a conceptual framework for psychosocial nursing. *Journal of Psychosocial Nursing*, 25, 24-28.
- Regnerus, M.D., y Elder, G. H., Jr. (2003). Religion and vulnerability among low-risk adolescents. *Social Science Research*, 32, 633–658.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S.H., y Knafo, A. (2002). The Big Five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28,789–801.
- Roccas, S., y Schwartz, S.H. (1997). Church-state relations and the association of religiosity with values: A study of Catholics in six countries. *Cross-Cultural Research*, 31, 356–375.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (2003): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- 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 Naranjo, C., y Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 389-403.
- Rodríguez Sedano, A. y Mauro, Mario. (2005). Educación: una cuestión de libertad. *ESE. Estudios sobre Educación*, 8, 7-30.
- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: individual and societal*. New York: Free Press.
- Rolland, J.P., Parker, W.D., y Stumpf, H. (1998). Apsychometric examination of the French translations of the NEO-PI-R and NEO-FFI. *Journal of Personality Assessment*, 71, 269–291.
- Ros, M. (2001). Psicología Social de los Valores: una perspectiva histórica. En M. Ros y V. Gouveia (Eds.) *Psicología Social de los valores humanos: Desarrollos Teóricos, Metodológicos y Aplicados* (pp. 27-52). Madrid. Biblioteca Nueva.
- Ros, M., Grad, H., y Martínez-Sánchez, E. (1999). Una intervención educativa en los valores para la mejora del rendimiento académico. *Revista de Psicología Social*, 14, 199-210.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruiz Corbella, M. (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Rumble, A.C. (2004). Empathy-induced cooperation and social dilemmas: an investigation into the influence of attribution type. *Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering*, 64, 3.585.

- Saiz, J. (2009). *Un estudio del consumo de cocaína en la Comunidad de Madrid desde la psicología social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Saiz, J., Álvaro, J.L., y Martínez, I. (2011). Relación entre rasgos de personalidad y valores personales en pacientes dependientes de la cocaína. *Adicciones*, 23, 125-132.
- Saldaña, E. (1997). La dimensión moral de la educación. Estrategias para la formación del juicio y del comportamiento moral. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 13, 237-251.
- Sánchez Roda, M.D. (2005). *Creencias sobre razonamiento moral y conflictos en adolescentes con problemas de adaptación escolar*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, España.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21, 259-271.
- Sandín Esteban, M. P. (2003): *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sanz de Acedo, M.L., Ugarte, M.D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M.D., Sanz de Acedo, M.T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13, 423–439.
- Saraglou, V. (2002). Beyond dogmatism: The need for closure as related to religion. *Mental Health, Religion, and Culture*, 5, 183-194.
- Saraglou, V., Delpierre, V. y Dernelle, R. (2004). Values and religiosity: a meta-analysis of studies using Shwartz's model. *Personality and Individual Differences*, 37, 721-734.
- Saroglou, V., Delpierre, V., y Dernelle R. (2003). Values and religiosity: a meta-analysis of studies using Schwartz's model. *Personality and Individual Differences*, 37, 721–734.
- Saucier, G. (1994). Trapnell versus the lexical factor: More ado about nothing? *European Journal of Personality. Special Issue: The fifth of the Big Five*, 8, 291-298.

- Saucier, G., Georgiades, S., Tsaousis, I., y Goldberg, L.R. (2005). The factor structure of Greek personality adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 856-875.
- Schebesta, P. (1963). *Le sens religieux des primitifs*. Paris: Mame, 46-48
- Scheler, M. (1942). *Ética I y II*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Scheler, M. (2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid: Ed. Caparrós.
- Schiettecatte, J. (2001). Teologia Spirituale e Psicologia: la controversia fra Anselmo Stolz e Gabriele di Santa Maria Maddalena, en AA. VV, *La teologia spirituale. Atti del Congresso Internazionale* (169-182). Roma: OCD
- Schmeichel, B.J., y Baumeister, R.F. (2004). Self-regulatory strength. En Baumeister, R. F. y Vohs, K. D. (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 84–98). New York: Guilford Press.
- Schmitz, N., Hartkamp, N., Baldini, C., Rollnik, J., y Tress, W. (2001). Psychometric properties of the German versión of the NEO-FFI in psychosomatic outpatients. *Personality and Individual Differences*, 31, 713–722.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S.H. (1994). Beyond individualism/ collectivism: New cultural dimensions of values. En U.Kim, H., Triandis, C., Kagitcibasi, S., Choi., Yoon, G. (Eds.) *Individualism and collectivism: Theory, method, and application* (pp. 85-119). Newbury: Sage Publications.
- Schwartz, S.H. (2001). Value hierarchies across cultures. Talking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Schwartz, S.H. (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. En A. Tamayo y J. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações (Values and behavior in organizations)* (pp. 21-55). Petrópolis, Brazil: Vozes.

- Schwartz, S.H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2. Consultado el 31 de Julio de 2013. En: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S.H., y Bilsky, W. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S.H., y Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S. H., y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Researching Personality*. 38, 230-255.
- Schwartz, S.H., y Huismans, S. (1995). Value priorities and religiosity in four western religions. *Social Psychology Quarterly*, 58, 88-107.
- Schwartz, S.H., y Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 465-497.
- Shariff, A.F., y Norenzayan, A. (2007). God is watching you: Supernatural agent concepts increase prosocial behavior in an anonymous economic game. *Psychological Science*, 18, 803-809.
- Shmelyov, A.G., y Pokhil'ko, V.I. (1993). A taxonomy-oriented study of Russian personality-trait names. *European Journal of Personality*, 7, 1-17.
- Snyder, M., y Cantor, N. (1998). Understanding personality and social behavior: A functionalist strategy. En D. Gilbert, S.T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4ª ed., Vol. 1, pp. 635-679). Boston: McGraw-Hill.
- Soh, S., y Leong, F.T.L. (2002). Validity of vertical and horizontal individualism and collectivism in Singapore. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 3-15.
- Somer, O., y Goldberg, L.R. (1999). The structure of Turkish trait-descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 431-450.
- Spence, R., Owens, M., y Goodyer, I. (2012). Item response theory and validity of the NEO-FFI in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 53, 801-807.

- Stephan, W.G., y Finlay, K. (1999). The Role of Empathy in Improving Inter-group Relations. *Journal of Social Issues*, 55, 729-743.
- Strachey, J. (1962). *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press.
- Sulmasy, D. A. (2002). Biopsychosocial-spiritual model for the care of patients at the end of life. *Gerontologist*, 42, 24-33.
- Szarota, P. (1995). Polska Lista Przymiotnikowa (PLP): Narzdzie do diagnozy Piciu Wielkich czynników osobowoci. / Polish Adjective List: An instrument to assess the five-factor model of personality. *Studia Psychologiczne*, 33, 227-256.
- Szarota, P. (1996). Taxonomy of the Polish personality-descriptive adjectives of the highest frequency of use. *Polish Psychological Bulletin*, 27, 343-351.
- Szarota, P., Ashton, M. C. y Lee, K. (2007). Taxonomy and structure of the Polish personality lexicon. *European Journal of Personality*, 21, 823-852.
- Szirmák, Z., y De Raad, B. (1994). Taxonomy and structure of Hungarian personality traits. *European Journal of Personality*, 8, 95-117.
- Tangney, J.P., Baumeister, R.F., y Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322.
- Tejedor-Tejedor, F.J., González-González, S.G., y García-Señoran, M.M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 123-132.
- Thomaes, S., y Bushman, B. J. (2011). Mirror, mirror, on the wall, who's the most aggressive of them all? Narcissism, self-esteem, and aggression. En P. R. Shaver, y M. Mikulincer (Eds.), *Human aggression and violence. Causes, manifestations, and consequences* (pp. 203-219). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tierno, B. (1992). *Valores humanos II*. Madrid: Taller de Editores S.A.
- Tierno, B. (1993 a). *Valores humanos I*. Madrid: Taller de Editores S.A.
- Tierno, B. (1993 b). *Valores humanos III*. Madrid: Taller de Editores S.A.

- Tierno, B. (1996). *Guía para educar en los valores humanos*. Madrid: Taller de Editores S.A.
- Tokar, D.M., Fischer, A.R., y Subich, L.M. (1998). Personality and vocational behavior: A selected review of the literature, 1993-1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 115- 153.
- Tomás-Sábado, J. y Limonero, J. T. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra española. *Revista interpsiquis 1*. Consultado el 27 de enero, 2013. En: <http://www.psiquiatria.com/imprimir.ats?34357>.
- Torregrosa, J. (1983). Sobre la identidad personal como identidad social. En J. R. Torregrosa y B. Sarabia (Eds.). *Perspectivas y contextos de la Psicología Social* (pp. 217-240). Barcelona: Ed. Hispano-Europea.
- Touriñán, J.M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, 9-36.
- Triandis, H.C. (1990). Aproximaciones teóricas y metodológicas al estudio del individualismo y colectivismo. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6, 29-38.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Triandis, H.C., Bontempo, R., Villarreal, M., Asai, M., Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Triandis, H.C., y Gelfand, M. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128.
- Trilla Bernet, J. y Puig Rovira, J.M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 325, 52-55.
- Trinkaus, E., Shipman, P., (1993). *The Neanderthals: Changing the Image of Mankind*. Knopf: New York.

- Tupes, E.C. y Christal, R.E. (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings. *Journal of Personality*, 60, 225-251.
- UNAV. (2008). *Homenaje al Prof. Dr. José Luis Illanes*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Underwood, L.G. y Teresi, J.A. (2002). The Daily Spiritual Experience Scale: Development, Theoretical Description, Reliability, Exploratory Factor Analysis, and Preliminary Construct Validity Using Health-Related Data. *Annals of Behavioral Medicine*, 24, 22-33.
- Underwood, M.K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Valiente-Barroso, C. y García-García, E. (2010). La Religiosidad como factor promotor de salud y bienestar para un modelo multidisciplinar de atención psicogeriatrica. *Psicogeriatría*, 2, 153-165.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.
- Vassend, O., y Skrandal, A. (2011). The NEO personality inventory revised (NEO-PI-R): Exploring the measurement structure and variants of the five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 50, 1300-1304.
- Vázquez, A.J., Jiménez, R y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Vecchione, M., Alessandri, G., Barbaranelli, C., y Caprara, G. (2011). Higher-order factors of the big five and basic values: empirical and theoretical relations. *British Journal of Psychology*, 102, 478-498.
- Vecchione, M., Caprara, G., Schoen, H., Castro, J.L., y Schwartz, S.H. (2012). The role of personal values and basic traits in perceptions of the consequences of immigration: a three-nation study. *British Journal of Psychology*, 103, 359-377.

- Von Collani, G., y Grumm, M. (2009). On the Dimensional Structure of Personality, Ideological Beliefs, Social Attitudes, and Personal Values. *Journal of Individual Differences*, 30, 107–119.
- Waldenfels, H. (1994). Teología fundamental contextual. Salamanca: Sígueme
- Watson, D., y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watters, W. (1992). *Deadly Doctrine: Health, Illness, and Christian God-Talk*. Buffalo, New York: Prometheus Books.
- Wenger, J.L. (2003). Implicit components of religious beliefs. *Journal of Psychology and Christianity*, 22, 223-229.
- Wenger, J. L. (2004). The automatic activation of religious concepts: Implications for religious orientations. *International Journal for the Psychology of Religion*, 14, 109-123.
- Whitbeck, S. B. y Gecas, V. (1998). Value attributions and value transmission between parents and children. *Journal of marriage and the family*, 50, 829-940.
- Wiggins, J. S. (1968). Personality Structure. *Annual Review of Psychology*, 19, 293-350.
- Wispé, L. (1978) *Altruism, sympathy and helping: Psychological and sociological principles*. New York: Academic.
- Yang, K.S., y Bond, M.H. (1990). Exploring implicit personality theories with indigenous or imported constructs: The Chinese case. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1087-1095.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., y Martínez, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of Self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zini, A., Sgan-Cohen, H.D. y Marcenes, W. (2012). Religiosity, spirituality, social support, health behaviour and dental caries among 35 to 44 year old Jerusalem adults: a proposed conceptual model. *Caries Research*, 46, 368-375.
- Zubieta, E.M. (2008). Valores humanos y conducta social. En M.M. Casullo (Ed.), *Prácticas en psicología positiva [Practices in Positive Psychology]* (pp. 201-229). Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Zubieta, E.M, Filippi, G., y Báez, J. (2007). Valores y creencias asociadas al trabajo en estudiantes universitarios de Argentina y Chile. *Summa Psicológica*, 4, 81-98.
- Zubieta, E.M., Mele, S. y Casullo, M.M. (2006). Estructura de valores y religiosidad en población adulta urbana argentina. *Psicodiagnosticar*, 16, 53-60.

Refencias legislativas

- Naciones Unidas (1948): *Declaración Universal de Derechos Humanos* [En línea]: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. [Consulta: abril 2013]
- Naciones Unidas (1981): *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones* [En línea]: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/414/16/IMG/NR041416.pdf?OpenElement> . [Consulta: abril 2013]
- Naciones Unidas (1966): *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* [En línea]: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/007/35/IMG/NR000735.pdf?OpenElement> . [Consulta: abril 2013]
- Naciones Unidas (1966): *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* [En línea]: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/007/35/IMG/NR000735.pdf?OpenElement> . [Consulta: abril 2013]
- Consejo de Europa (1950): *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales* [En línea]: http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/1101E77A-C8E1-493F-809D-800CBD20E595/0/Convention_SPA.pdf . [Consulta: abril 2013]
- Consejo de Europa (1952): *Protocolo Adicional al Convenio Para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales* [En línea]: http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/1101E77A-C8E1-493F-809D-800CBD20E595/0/Convention_SPA.pdf . [Consulta: abril 2013]
- Naciones Unidas (1966): *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza* [En línea]: http://recursos.educarex.es/pdf/normativa-sg/Convenci_relativa_lucha_contra_discriminacion.pdf [Consulta: junio 2013]
- Unión Europea (2004): *Constitución Europea* [En línea]: <http://www.jurid.net/biblio/euro/constitu.htm> [Consulta: junio 2013]

- Unión Europea (2009): *Tratado de la Unión Europea* [En línea]: http://europa.eu/pol/pdf/qc3209190esc_002.pdf [Consulta: julio 2013]
- España (1978): *Constitución Española* [En línea]: http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf [Consulta: julio 2013]
- España (1980): *Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa* [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-15955> [Consulta: julio 2013]
- España (1980): *Orden de 4 de agosto de 1980 por la que se regula la enseñanza religiosa y los actos de culto en los centros escolares* [En línea]: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1980-16732 [Consulta: julio 2013]
- España- Estado Vaticano (1979): *Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede* [En línea]: http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19790103_santa-sede-spagna_sp.html [Consulta: julio 2013]
- España (1992): *Ley 24/1992, de 10 de noviembre, que aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España* [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-24853> [Consulta: julio 2013]
- España (1992): *Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España.* http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-24854 [Consulta: julio 2013]
- España (1992):
- España (1992): *Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España.* <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-24855> [Consulta: julio 2013]
- España (1990): *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo* [En línea]: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> [Consulta: julio 2013]

- España (2002): *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. [En línea]: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> [Consulta: julio 2013]
- España (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. [En línea]: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [Consulta: julio 2013]
- España (2007): *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. [En línea]: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf> [Consulta: julio 2013]
- España (2007): *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. [En línea]: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> [Consulta: julio 2013]
- España (2007): *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. [En línea]: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238> [Consulta: julio 2013]
- España (2007): *ORDEN ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria*. [En línea]: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/03/pdfs/A28672-28685.pdf> [Consulta: julio 2013]

ANEXO

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A. CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LOS VALORES SOCIOPERSONALES PARA LA CONVIVENCIA |

B. INVENTARIO NEO FFI REDUCIDO DE CINCO FACTORES |

C. IRI. ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (TEST DE EMPATÍA) |

D. ESCALA DE AUTOESTIMA |

***A. Cuestionario para la Evaluación de los Valores Sociopersonales
para la Convivencia***

(De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006).

**CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LOS VALORES PROSOCIALES
PARA LA CONVIVENCIA**

Nombre y apellidos (tres iniciales) _____

Edad _____ curso _____ Hombre/Mujer _____

Localidad _____ Religión/Alternativa _____

A continuación encontrarás distintas afirmaciones, por favor indica, tachando con un aspa (X), en qué medida estás de acuerdo con ellas, sabiendo que 1= «Muy en desacuerdo», 2= «En desacuerdo», 3= «Regular de acuerdo», 4= «Bastante de acuerdo» y 5 «Muy de acuerdo»

1. Pienso que comportarse de forma amable es importante.

1. Muy en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Regular de acuerdo

4. Bastante de acuerdo

5. Muy de acuerdo

2. Estoy convencido que cuando ayudo a otras personas, sin esperar nada a cambio, es satisfactorio.

1. Muy en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Regular de acuerdo

4. Bastante de acuerdo

5. Muy de acuerdo

3. Considero que tengo bastantes amigos.

1. Muy en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Regular de acuerdo

4. Bastante de acuerdo

5. Muy de acuerdo

4. Pienso que admirar y valorar a los demás contribuye a mejorar mis relaciones con ellos.

1. Muy en desacuerdo
 2. En desacuerdo
 3. Regular de acuerdo
 4. Bastante de acuerdo
 5. Muy de acuerdo

5. Considero que para mí tiene mucha importancia aprender cosas en el Instituto.

1. Muy en desacuerdo
 2. En desacuerdo
 3. Regular de acuerdo
 4. Bastante de acuerdo
 5. Muy de acuerdo

6. Tengo muy claro que es bueno ser agradecido por los favores que te hacen.

1. Muy en desacuerdo
 2. En desacuerdo
 3. Regular de acuerdo
 4. Bastante de acuerdo
 5. Muy de acuerdo

7. Pienso que podría hacer cosas buenas por los demás que la mayoría de las personas no se atreven.

1. Muy en desacuerdo
 2. En desacuerdo
 3. Regular de acuerdo
 4. Bastante de acuerdo
 5. Muy de acuerdo

8. Considero que ser legal con los demás me hace ser mejor persona.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
9. Sé que debo observar mi propia conducta, reflexionar sobre ella y concederme cosas agradables cuando actúo de forma apropiada.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
10. Pienso que soy una persona bien valorada.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
11. Reconozco que me gusta darle cosas personales mías a los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
12. Comprendo que antes de hacer cosas arriesgadas debo pensar en las consecuencias que me pueden acarrear.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

13. Pienso que está mal hacerle sufrir o causarle daño a los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
14. Estoy seguro que la relación entre las personas es mejor cuando me esfuerzo por agradar a los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
15. Considero que es positivo arreglar los asuntos entre las personas dialogando.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
16. Pienso que respetar a los demás evita problemas y nos hace la vida más agradable a todos.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
17. Creo que ser educado es una buena cualidad en las personas.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

18. Pienso que las personas que tienen un comportamiento estable son mejor aceptadas por los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
19. Estoy seguro que esforzándome puedo conseguir lo que yo quiera.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
20. Pienso que las personas que tienen éxito en la vida son mejor aceptadas por otras personas.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
21. Pienso que cuando vienen personas de fuera debemos darles buena acogida.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
22. Considero que soy una persona que presta ayuda a los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

23. Estoy convencido que cuando actúo con justicia evito problemas.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
24. Reconozco que las normas y órdenes que nos dan los profesores y los adultos son para nuestro bien.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
25. Pienso que si todos somos ordenados actuaremos mejor en la vida.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
26. Considero que el respeto a profesores y compañeros favorece la convivencia.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
27. Creo que los alumnos podemos sentirnos seguros ante cualquier peligro en los Institutos.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

28. Pienso que los buenos modales mejoran las relaciones entre las personas.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
29. Estoy seguro que soy una persona valiente.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
30. Pienso que los más débiles o distintos por algo (sexo, raza, país de procedencia, etc) tienen mayor tendencia a ser perjudicados por otras personas.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
31. Pienso que estoy preparado para enfrentarme a cualquier cosa.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
32. Siento satisfacción interior cuando encuentro a personas amables.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo

33. Encuentro emociones agradables cuando, sin esperar nada a cambio, ayudo a los demás.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
34. Me siento a gusto porque tengo amigos en quienes confiar.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
35. Me siento bien cuando valoramos a otras personas.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
36. Disfruto aprendiendo los contenidos de las asignaturas.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
37. Me siento a gusto conmigo mismo cuando agradezco los favores que me hacen.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo

38. Me emociona ver que los demás me admiran porque hago cosas atrevidas.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
39. Me siento mal cuando observo a personas que no son legales con los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
40. Me produce satisfacción cuando observo que acierto en las cosas que hago, reflexionando cómo las he logrado y reconociéndome mérito por ello.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
41. Me siento agraciado cuando me valoran positivamente otras personas.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
42. Me siento bien cuando tengo que dar cosas personales a los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

43. Me satisfecho cuando tengo que dar cosas personales a los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
44. Me entristezco cuando observo que hacen sufrir o padecer daño a otros.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
45. Me siento infeliz cuando veo que alguien tiene malas maneras o malos modales con los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
46. Me siento desdichado cuando alguien más poderoso que yo arregla las cosas por la fuerza y no con palabras.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
47. Siento heridos mis sentimientos cuando observo que no respetan a los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

48. Me siento disgustado conmigo mismo cuando he actuado de mala manera con los demás.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
49. Me agradan las personas que siempre sé como se van a comportar.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
50. Me siento muy orgulloso de mis cuando consigo mis metas porque me esfuerzo.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
51. Me siento muy feliz cuando consigo lo que me he propuesto.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
52. Me siento satisfecho cuando llegan personas forasteras y las tratamos bien.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo

53. Me siento valioso cuando me piden ayuda los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
54. Me siento mal cuando veo que no he sido justo con las otras
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
55. Me siento muy enfadado cuando tengo que cumplir las normas establecidas por el Instituto.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
56. Me pone de mal humor observar desorden.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
57. Me altera negativamente mi estado de ánimo observar que no respetan a alguien.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

58. Siento confianza en los Institutos porque no corro peligro dentro de ellos.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
59. Me siento muy mal cuando he sido mal educado con alguien.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
60. Me desagrada observar que alguien tenga temor de hacer algo que los demás sí podemos hacer.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
61. Me molesta que se metan con otros que sean inferiores.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
62. Me siento orgulloso cuando me enfrento a los demás.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo

63. Soy una persona que se porta de forma amable con los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
64. Soy una persona que me gusta hacer favores a los demás, aunque no me los devuelvan.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
65. Si me veo en apuros, sé que tengo alguien en quien confiar.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
66. Acostumbro a expresar el valor y admiración que siento por otros.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
67. Soy una persona que se esfuerza y presta interés por aprender los contenidos de las asignaturas.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

68. Soy una persona que acostumbro a agradecer los favores y ayudas que me prestan.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
69. Soy una persona que hago cosas atrevidas.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
70. Soy una persona que frecuentemente actúa de forma legal con los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
71. Acostumbro, cuando observo que he hecho algo bien, a decirme: “Ánimo, merece la pena seguir esforzándome”.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
72. Soy una persona a la que reconocen de forma frecuente ser buena persona.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

73. Soy una persona que dona o entrega cosas personales a otros.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
74. Tengo la costumbre de pensar las consecuencias de lo que voy a hacer antes de hacerlo.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
75. Procuo ayudar y dar ánimo a los que me necesitan.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
76. Acostumbro a tener buenos modales y palabras con los que me rodean.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
77. Procuo arreglar los problemas que tengo con los demás hablando con ellos.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

78. Actúo de acuerdo con esta frase: «No hago a los demás lo que no me gusta que me hagan a mí».
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
79. Soy una persona que acostumbra a comportarse de forma educada.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
80. Sé gobernar mi propia conducta evitando pasar sin motivos desde una alegría exagerada o una pena muy grande.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
81. Tengo la costumbre de dedicarle el tiempo y el esfuerzo que haga falta para conseguir lo que me propongo.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo
82. Hago todo lo posible por conseguir mis metas.
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Muy de acuerdo

83. Cuando llegan forasteros siempre procuro atenderlos bien.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
84. Normalmente tengo por costumbre ayudar a quien me necesita.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
85. Soy una persona que lucha contra las injusticias.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
86. Soy una persona que cumple de buen grado las normas establecidas.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
87. Procuro colaborar para que mis materiales y los del instituto estén ordenados.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo

88. Siempre respeto los derechos de mis compañeros.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
89. Soy una persona que evita cualquier peligro para mí y para los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
90. Soy una persona que tiene buenos modales con los demás.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
91. Soy una persona atrevida.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo
 - 5. Muy de acuerdo
92. Soy una persona que procura respetar a los que son más débiles que yo.
- 1. Muy en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Regular de acuerdo
 - 4. Bastante de acuerdo

5.Muy de acuerdo

93. Me gusta desafiar a los que me rodean.

1. Muy en desacuerdo

2.En desacuerdo

3. Regular de acuerdo

4. Bastante de acuerdo

5.Muy de acuerdo

B. NEO FFI, Inventario NEO reducido de Cinco Factores

(P.T. Costa y R.R. McCrae Adaptación por Espinosa) (Espinosa, 2005)

NEO-FFI

Nombre (sólo iniciales):

Sexo: Hombre () Mujer ()

Fecha de Nacimiento:

Curso y grupo de la ESO:

Religión/ Alternativa:

Instrucciones

Por favor, antes de comenzar, lea cuidadosamente estas instrucciones. Marque sus contestaciones en la hoja de respuestas.

Este inventario consta de 60 frases. Lea cada frase con atención y marque en la hoja de respuestas la alternativa que refleje mejor su acuerdo o desacuerdo con lo que dice la frase.

Señale:

A. si la frase es completamente falsa en su caso, si está en **total desacuerdo** con ella

B. si la frase es frecuentemente falsa, si está en **desacuerdo** con ella

C. si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o si ud. se considera **neutral**

en relación con lo que se dice en ella

D. si la frase es frecuentemente cierta, si ud. está de **acuerdo** con ella

E. si la frase es completamente cierta, si está en **totalmente de acuerdo** con ella

Conteste de forma sincera y exprese sus opiniones de la manera más precisa posible.

1. ___ A menudo me siento inferior a los demás.
2. ___ Soy una persona alegre y animosa.
3. ___ A veces, cuando leo una poesía o contemplo una obra de arte, siento profunda emoción o excitación.
4. ___ Tiendo a pensar lo mejor de la gente.
5. ___ Parece que nunca soy capaz de organizarme.
6. ___ Rara vez me siento con miedo o ansioso.
7. ___ Disfruto mucho hablando con la gente.
8. ___ La poesía tiene poco o ningún efecto sobre mí.
9. ___ A veces intimido o adulo a la gente para que haga lo que yo quiero.
10. ___ Tengo unos objetivos claros y me esfuerzo por alcanzarlos de forma ordenada.
11. ___ A veces me vienen a la mente pensamientos aterradores.
12. ___ Disfruto en las fiestas en las que hay mucha gente.
13. ___ Tengo gran variedad de intereses intelectuales.
14. ___ A veces consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero.
15. ___ Trabajo mucho para conseguir mis metas.
16. ___ A veces me parece que no valgo absolutamente nada.
17. ___ No me considero especialmente alegre.
18. ___ Me despiertan la curiosidad las formas que encuentro en el arte y la naturaleza.
19. ___ Si alguien empieza a pelearse conmigo, yo también estoy dispuesto a pelear.
20. ___ Tengo mucha auto-disciplina.
21. ___ A veces las cosas me parecen demasiado sombrías y sin esperanza.
22. ___ Me gusta tener mucha gente alrededor.

23. ___ Encuentro aburridas las discusiones filosóficas.
24. ___ Cuando me han ofendido, lo que intento es perdonar y olvidar.
25. ___ Antes de emprender una acción, siempre considero sus consecuencias.
26. ___ Cuando estoy bajo un fuerte estrés, a veces siento que me voy a desmoronar.
27. ___ No soy tan vivo ni tan animado como otras personas.
28. ___ Tengo mucha fantasía.
29. ___ Mi primera reacción es confiar en la gente.
30. ___ Trato de hacer mis tareas con cuidado, para que no haya que hacerlas otra vez.
31. ___ A menudo me siento tenso e inquieto.
32. ___ Soy una persona muy activa.
33. ___ Me gusta concentrarme en un ensueño o fantasía y, dejándolo crecer y desarrollarse, explorar todas sus posibilidades.
34. ___ Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador.
35. ___ Me esfuerzo por llegar a la perfección en todo lo que hago.
36. ___ A veces me he sentido amargado y resentido.
37. ___ En reuniones, por lo general prefiero que hablen otros.
38. ___ Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo o de la condición humana.
39. ___ Tengo mucha fe en la naturaleza humana.
40. ___ Soy eficiente y eficaz en mi trabajo.
41. ___ Soy bastante estable emocionalmente.
42. ___ Huyo de las multitudes.
43. ___ A veces pierdo el interés cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas y teóricas.

44. ___ Trato de ser humilde.
45. ___ Soy una persona productiva, que siempre termina su trabajo.
46. ___ Rara vez estoy triste o deprimido.
47. ___ A veces reboso felicidad.
48. ___ Experimento una gran variedad de emociones o sentimientos.
49. ___ Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna.
50. ___ En ocasiones primero actúo y luego pienso.
51. ___ A veces hago las cosas impulsivamente y luego me arrepiento.
52. ___ Me gusta estar donde está la acción.
53. ___ Con frecuencia pruebo comidas nuevas o de otros países.
54. ___ Puedo ser sarcástico y mordaz si es necesario.
55. ___ Hay tantas pequeñas cosas que hacer que a veces lo que hago es no atender a ninguna.
56. ___ Es difícil que yo pierda los estribos.
57. ___ No me gusta mucho charlar con la gente.
58. ___ Rara vez experimento emociones fuertes.
59. ___ Los mendigos no me inspiran simpatía.
60. ___ Muchas veces no preparo de antemano lo que tengo que hacer.

¡POR FAVOR, COMPRUEBE QUE NO HA DEJADO NINGUNA RESPUESTA EN BLANCO!

C. IRI. Índice de Reactividad Interpersonal

(Test de Empatía) (Davis, 1980, 1983)

**IRI. Índice de reactividad interpersonal
(Davis, 1980, 1983)**

Las siguientes afirmaciones intentan conocer tus pensamientos y sentimientos en diversas situaciones. En cada una, indica hasta qué punto te describe marcando con una aspa el número más apropiado. Deberás decidir si las afirmaciones te describen nada (1), algo (2), regular (3), bastante (4) o mucho (5).

	1 Nada	2 Algo	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho				
					1	2	3	4	5
1. Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme									
2. A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo									
3. A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros *									
4. A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas *									
5. Realmente me siento «metido» en los sentimientos de los personajes de una novela									
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo.									
7. Generalmente soy objetivo cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo «meter» completamente en ella *									
8. En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión									
9. Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle									
10. A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva									
11. A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva									
12. Es raro que yo me «meta» mucho en un buen libro o en una película *									

(.../...)

	1	2	3	4	5
13. Cuando veo que alguien se hace daño, tiendo a permanecer tranquilo *					
14. Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho *					
15. Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de otras personas *					
16. Después de ver una obra de teatro o una película, me siento como si fuese uno de los protagonistas					
17. Me asusta estar en una situación emocional tensa					
18. Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él *					
19. Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias *					
20. A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan					
21. Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película, puedo ponerme muy fácilmente en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control en las emergencias					
25. Cuando estoy molesto con alguien, generalmente trato de «ponerme en su pellejo» durante un tiempo					
26. Cuando estoy leyendo una novela o historia interesante, imagino cómo me sentiría si me estuviera pasando lo que ocurre en la historia					
27. Cuando veo a alguien en una emergencia que necesita ayuda, pierdo el control					
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar					

D. Escala de Autoestima

(Rosenberg, 1965)

ESCALA DE AUTOESTIMA (ROSENBERG)

Por favor, contesta las siguientes frases con la respuesta que consideres más apropiada.

Respuestas:

A = Muy de acuerdo

B = De acuerdo

C = En desacuerdo

D = Muy en desacuerdo

Nº	Preguntas	A	B	C	D
1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	En general me inclino a pensar que soy un fracasado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	A veces pienso que no soy buena persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

