



UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**

***PROGRAMA DE DOCTORADO: DESARROLLO PSICOLÓGICO,
FAMILIA, EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN***

***Valores morales y estilo de vida en niños/as y
adolescentes, en el Ecuador***

TESIS DOCTORAL

Autor: Xiomara Paola Carrera Herrera

Directores:

Prof. Dr. Eulogio Real Deus

Prof. Dr. Agustín Dosil Maceira

Prof. Dr. Manuel Soutullo Couto

Santiago de Compostela, 2015





UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**

***PROGRAMA DE DOCTORADO: DESARROLLO PSICOLÓGICO, FAMILIA, EDUCACIÓN E
INTERVENCIÓN.***

***Valores morales y estilo de vida en niños/as y
adolescentes, en el Ecuador***

TESIS DOCTORAL

Autor: Xiomara Paola Carrera Herrera

Directores: Prof. Dr. Eulogio Real Deus

Prof. Dr. Agustín Dosil Maceira

Prof. Dr. Manuel Soutullo Couto

Santiago de Compostela, 2015





EULOGIO REAL DEUS, profesor titular del Departamento de Psicología Organizacional, Jurídico-Forense y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la USC; AGUSTÍN DOSIL MACEIRA, catedrático “*Ad Honorem*” del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la USC; y MANUEL SOUTULLO COUTO, profesor de Educación Primaria,

INFORMAN:

Que la Tesis Doctoral VALORES MORALES Y ESTILO DE VIDA EN NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES, EN EL ECUADOR, realizada por XIOMARA PAOLA CARRERA HERRERA, reúne las exigencias científicas y formales requeridas para optar al título de Grado de Doctor por esta Universidad, por lo que autoriza su presentación y defensa pública.

Fecha: 7 de Septiembre de 2015

Prof. Dr. Eulogio Real Deus
Director

Prof. Dr. Agustín Dosil Maceira
Director

Prof. Dr. Manuel Soutullo Couto
Director

Xiomara Paola Carrera Herrera
Autora

“La familia es base de la sociedad y el lugar donde las personas aprenden por vez primera los valores que les guían durante toda su vida”.

Juan Pablo II



DEDICATORIA



Para mis hijos Danielita y Juan que son el motor de mi vida.

Para mí esposo Jonathan, te amo.

A mí madre Susana, que siempre me ha apoyado en toda mi vida.



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Técnica Particular de Loja y a todas/os los compañeros de Ciencias de la Educación que siempre me han apoyado con mucho entusiasmo, cariño y que con sus experiencias valiosas a nivel profesional y personal, me ayudaron a colocar un valor agregado a mi investigación: "Amor". Un agradecimiento muy profundo a la M.Id Fannery Suárez que me invito a iniciar este sueño de un estudio de cuarto nivel y a las autoridades de la Universidad.

Un agradecimiento muy especial a mi director de tesis el Dr. Eulogio Real Deus, que en el transcurso de éste tiempo me ha enseñado que: *"Conocimiento se traduce en humildad y servicio"*, además me ha incentivado al gusto por la investigación, la práctica de valores y me ha brindado su amistad. A todos los docentes de la Universidad Santiago de Compostela, y en particular al Dr. Agustín Dosil que me permitió el ingreso al doctorado.

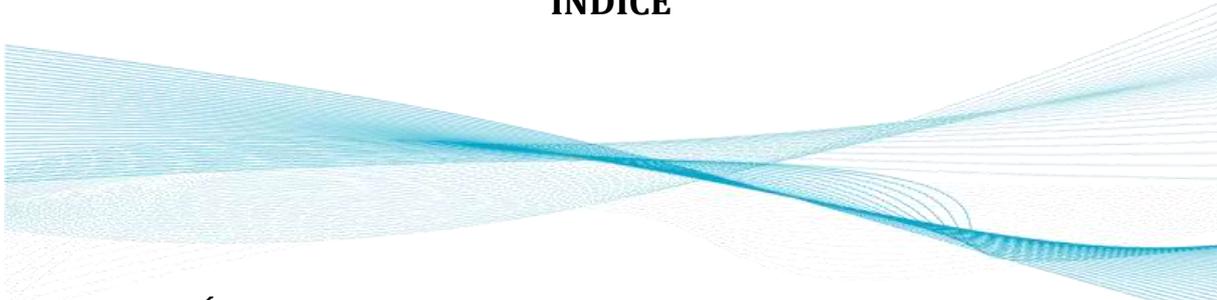
Un reconocimiento muy profundo a mi esposo Jonathan que con su amor, dedicación, paciencia y motivación me dio la fortaleza para culminarla. A mi madre Susana que siempre me apoyado en el transcurso de mi carrera y al logró de todos mis sueños, a mis hijos Daniela Paola y Juan Manuel que me brindaron un espacio de nuestro tiempo juntos y que caminaron conmigo durante toda la culminación.

A mis amigas y compañeras de trabajo que me brindaron todo el apoyo afectivo y moral en el trabajo Mariana Buele, Miury Placencia, Bertha Villalta, María de los Angeles Guamán, Patricia Beltrán, Enith Quezada, Ruth Minga, María Mercedes Zuin y entre otras que siempre me apoyaron y estuvieron pendientes en el transcurso de la investigación.

¡A Dios por darme fuerza para continuar cuando más necesité!

¡Gracias!

ÍNDICE



I. MARCO TEÓRICO	1
1. CAPÍTULO: DESARROLLO MORAL Y VALORES.....	2
1.1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE VALOR DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO Y PSICOLÓGICO.....	3
1.2. CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIÓN DE LOS VALORES.....	9
1.2.1. Características de los valores.....	9
1.2.2. Clasificación de los valores.....	12
1.3. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL DESARROLLO MORAL.....	25
1.3.1. La teoría del desarrollo moral de Jean Piaget.....	28
1.3.2. Teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg.....	30
1.3.3. Elliot Turiel.....	34
1.4. RELACIÓN ENTRE ACTITUD Y LOS VALORES.....	37
1.5. SÍNTESIS DEL PRIMER CAPÍTULO:.....	42
2. CAPÍTULO: CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS DE VALORES EN LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.....	43
2.1. DESARROLLO EN LA NIÑEZ INTERMEDIA Y LA ADOLESCENCIA TEMPRANA...45	
2.1.1. Cambios evolutivos en la niñez intermedia.....	45

2.1.2. Cambios evolutivos en la adolescencia temprana.....	48
2.2. FAMILIA Y VALORES.....	50
2.2.1. Definiciones, estructuras y funciones de la familia.	50
2.2.2. Educación familiar y estilos parentales.....	59
2.2.3. Valores y socialización familiar	66
2.3. LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES.....	71
2.3.1. Importancia de educar en valores en la escuela	75
2.4. SÍNTESIS DEL SEGUNDO CAPÍTULO	80
3. CAPÍTULO: ESTILOS DE VIDA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.....	81
3.1. ESTILOS DE VIDA EN LA ACTUALIDAD	82
3.2. PRINCIPALES ACTIVIDADES DE ESTILOS DE VIDA Y OCIO PRESENTES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES	85
3.3. LA TELEVISIÓN COMO PARTE FUNDAMENTAL EN EL ESTILO DE VIDA INFANTO- JUVENIL.....	90
3.4. TECNOLOGÍA, ESTILO DE VIDA Y OCIO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.....	96
3.5. SÍNTESIS DEL TERCER CAPÍTULO	104
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	105
4.1. Marco general de la investigación	106
4.2. Objetivos e hipótesis	107

4.2.1. Objetivo general.....	107
4.2.2. Objetivos específicos e hipótesis.....	108
II. PARTE EMPÍRICA	110
5. MÉTODO.....	111
5.1. DISEÑO.....	112
5.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES.....	112
5.3. VARIABLES E INSTRUMENTO	114
5.4. PROCEDIMIENTO.....	117
5.5. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS.....	118
6. RESULTADOS.....	120
6.1. Caracterización sociodemográfica de la muestra.....	121
6.1.1. Género, edad y tipo de centro.....	123
6.1.2. Situación familiar.....	126
6.1.2.1. La familia en la construcción de valores morales.....	128
6.1.3. Rendimiento académico.	130
6.1.4. Ocio /Tiempo libre.....	141
6.2. Consistencia interna y estructura factorial del instrumento.....	145
6.3. Factores que afectan a los valores. Análisis de Varianza Multivariado.....	154
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	170

7.1. Objetivos generales, objetivos específicos, e hipótesis asociadas.	171
7.2. Comparativa intercultural.	188
7.3. Limitaciones de la investigación.	189
7.4. Prospectiva y líneas futuras de investigación.....	191
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	193
9. APÉNDICES.....	232







I. MARCO TEÓRICO



1. Capítulo: Desarrollo Moral y Valores.

1.1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE VALOR DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO Y PSICOLÓGICO

“El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie”. (Delors, 1997)

Hasta el momento existen numerosos estudios de los valores partiendo desde diversas perspectivas, pero en realidad este interés no es una novedad, pues se ha manifestado a lo largo de toda la historia de la humanidad y desde diferentes ciencias: la filosofía, psicología, educación y antropología. No obstante, todas estas diferentes aproximaciones identifican dos cualidades en común, que son: (1) el análisis desde la perspectiva social del ser humano, y (2) su relación con manifestaciones observables del comportamiento.

El estudio de los valores es un tema que permite observar al individuo desde sus conductas y actitudes. En el caso de la Filosofía, da lugar a una nueva ciencia de los valores o *Axiología*. La etimología de esta palabra procede de los términos griegos *Axios* (digno, valioso) y *Logos* (ciencia, tratado).

El presente trabajo de investigación considera a los valores desde dos disciplinas fundamentales en el desarrollo de la persona: la Educación y la Psicología, partiendo en el caso de esta última desde las teorías sociales y cognitivo-evolutivas.

Para iniciar el estudio teórico, es fundamental señalar algunas de las numerosas definiciones del término *Valor*. Rokeach (1973) hace énfasis en la multidisciplinariedad de los valores señalando que *“El concepto de valor (...) [es] capaz de unificar los*

aparentemente diversos intereses de todas las ciencias que se ocupan de la conducta humana"(p. 3). Por ende, a continuación se presenta un compendio de algunas de ellas que nos permitirá reconocer el término desde diversas disciplinas de las ciencias sociales. Seguidamente se detallan las principales definiciones desde las distintas perspectivas de estas disciplinas:

A. Valores y filosofía

En la corriente filosófica nacen los aportes conceptuales del significado de los valores o Axiología para luego ir difundiendo a las demás ciencias. Max Scheler, filósofo alemán, propuso su estudio desde la ética y la fenomenología. Se refiere a los valores diciendo que "el valor es algo distinto del ser, que se capta por una intuición valoral y no por vía sensible o intelectual" (Scheler, Gaos y Romero, 1971); éste es el punto de vista desde el cual otros estudios tratan de explicar este supuesto.

Complementariamente, han existido otras corrientes postmodernas en el ámbito axiológico, mostrando como base un pensamiento crítico. Es el caso de autores como Kornblit (2003) o Cortina (2002), quien define el término valores como las: "*cualidades reales a las que le damos cuerpo. Un valor no es una cosa, tampoco es una persona sino que está en una sociedad (una sociedad respetuosa), en un sistema (un sistema económico justo), en las acciones (una acción buena)*" (p. 27).

B. Valores y pedagogía

El campo educativo de igual forma se ha destacado por aportes notables donde han especificado la concepción del constructo valor. Es relevante comentar aquí que los estudios desde la pedagogía son realizados de acuerdo al modelo pedagógico en el que se fundamenta cada autor. Un modelo es el conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción en las funciones académicas para la formación de un individuo. Por ello Escámez (2000) determina que los valores son *“como las convicciones desde las que percibimos e interpretamos la realidad, a los demás y a nosotros mismos; evaluamos las situaciones, las personas y a nosotros; y finalmente, desde donde tomamos las orientaciones para las decisiones de nuestra conducta”* (p. 164). De la misma forma Latapí (2001) manifiesta que los valores *“vienen a significar normas de conducta que sentimos debemos cumplir por imperativo de nuestra conciencia, no por coacción externa”* (p. 61).

Gil (2003) detalla que los valores *“son modelos ideales de realización personal que se intentan plasmar en la conducta de las personas a lo largo de su vida; son siempre una concepción personal de algo que es preferible para uno mismo o para el colectivo social”* (p. 34). Para Valdez (2003) son: *“elementos de la vida humana, pues influyen en la realización personal orientando las decisiones y configurando parte de la personalidad característica de cada uno”* (p. 245).

Finalmente, López (2009) hace referencia a los valores desde el hecho pedagógico y del aprendizaje colaborativo en el cual establece que *“los valores se alumbran en experiencias de participación, experiencias creadoras en las cuales los valores ejercen el papel de*

principio interno de actuación" (p. 489). Los estudios de valores en la educación han sido la ventana al proceso evolutivo del niño y del adolescente, el cual es fuente de referencia para la creación de otros modelos educativos, íntimamente ligados a un aprendizaje significativo. Kolvenbach (2001) hace referencia a que "*el conocimiento no es neutro, sino que siempre implica unos valores y una determinada concepción del ser humano*" (p. 8).

C. Valores y psicología

En el campo de la psicología encontramos una serie de importantes investigadores en el tema de valores; uno de los principales exponentes desde el campo de la psicología social fue Rokeach que basó su principal obra "*La naturaleza de los Valores Humanos*" (1973), en el tema de los valores, definiéndolos como "*una convicción o creencia estable en el tiempo de un determinado modo de conducta o una finalidad existencial, es personal o socialmente preferible a su modelo opuesto de conducta o a su finalidad existencial contraria*".

Las aportaciones de Rokeach han influido en una serie de investigadores que han contribuido a este tema con nuevas definiciones en torno al término valor. Schwartz (1992) precisa a los valores como "*metas generales deseables que sirven como principios-guía de diversa importancia en las vidas de las personas*"(p. 3). A este propósito Camargo (1994) desde la misma vertiente de la psicología social establece que "*los valores son determinadas maneras de apreciar ciertas cosas importantes en la vida por parte de los individuos que pertenecen a un determinado grupo social o cultural*" (p. 46). Por el contrario, Brian Hall (1995) define los valores como "*ideales internos que dan sentido a*

nuestras vidas a través de las prioridades que establece cada uno y que se llevan a la práctica de forma consistente y repetida” (p. 51).

Desde el punto de vista de la psicología evolutiva, autores contemporáneos han presentado varias propuestas. Pérez, Cánovas, y Jervilla (1999, p. 55) puntualizan que un valor es *“una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana”*. Del mismo modo, Medrano, Hierbe, y Orejudo (2010, p. 58) proponen a los valores *“como prioridades que reflejan el mundo interno de las personas y que se ponen de manifiesto en nuestras conductas”*. Es fundamental subrayar que la psicología, desde sus diferentes líneas, ha aportado una serie de investigaciones en el campo de los valores que han contribuido y orientado a otras teorías en diversas áreas del conocimiento.

Cabe mencionar que el estudio de la naturaleza conceptual de los valores varía de un autor a otro, analizando en ocasiones desde la parte objetiva, y en otras desde la parte subjetiva del mismo. Algunos autores hacen referencia a la naturaleza conceptual de los valores. Rokeach (1973) mantiene su tesis que los valores son cogniciones de lo deseable. Por el contrario, Schwartz (2005) trata en sus planteamientos sobre las motivaciones asociadas a lo deseado. Por su parte, Hospede (1984) incluye ambos elementos en la naturaleza conceptual de los valores:

Lo deseable	Lo deseado
Constituye la dimensión cultural de los valores.	Constituye 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.	

Cuadro 1.1. "Naturaleza conceptual de los valores. Lo deseable vs. Lo deseado"

Fuente: García, Medina, y Dustschke (2010)

Luego de esta revisión conceptual podemos aproximarnos a una concepción de los valores relacionando algunas características en común, como aquellas propiedades, rasgos, cualidades y condiciones que son intrínsecos de una persona para luego exteriorizarse en sus acciones y actitudes. Los valores se encuentran mediados por nuestras motivaciones, necesidades, factores de personalidad, de influencias socio-culturales, y por último también dependen del desarrollo cognitivo del ser humano.

Los valores se consideran referentes de pautas 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.

1.2. CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIÓN DE LOS VALORES.

1.2.1. Características de los valores.

Los valores muestran variadas características, donde confluyen algunos aspectos importantes, tales como: la sociedad, el género, la cultura, la religión, acontecimientos vitales, y períodos históricos, entre otras. Diversos estudios (Frondizi, 1992; Marín, 1993; Ortega y Mínguez; 2001) caracterizan a los valores como estables y permanentes, objetivos y universales, pero también dinámicos y cambiantes, relativos y subjetivos. Esta contradicción se deriva de las divergencias existentes entre las diversas teorías analizadas. Así pues, y considerando que los valores presentan numerosas discrepancias en las características, intentaremos realizar una aproximación descriptiva desde diferentes postulados. A continuación detallamos algunas de estas características:

Características de los valores	Autores	Aportes
Relativismo en los valores: convergen en una doble naturaleza de los valores.	Scheler (1916)	“aquello que se estima o desprecia/rechaza en las cosas”.
	Herskovits (1972)	“la perspectiva relativista pone de relieve la creencia en la validez de cualquier conjunto de normas”.
	Ortega y Mínguez (2001)	“es estable y permanente, objetivo y universal, pero también dinámico y cambiante, relativo y subjetivo”.
Etnocentrismo del valor: se fundamenta en el reconocimiento de cada cultura según su idiosincrasia.	Jordan (1996)	“es un respeto estático, incondicional, acrítico, poético o folclórico de las diversas culturas”.
Realidad del valor: concurren en realidades concretas.	López Quintas (1989)	“realidad operativa en la vida de toda persona”.
	Hilderbrand (1983)	“presuponen necesariamente una persona. Un ser impersonal no podría ser nunca portador de valores morales”.
Dualidad de los valores: dialéctica de los contrarios.	Fronzizi R.(1992)	“los valores se presentan desdoblados en un valor positivo y el correspondiente valor negativo”.
Jerarquía de los valores: prevalece una escala de valores, formado por valores superiores e inferiores.	Fronzizi R. (1995)	“los valores están, además, ordenados jerárquicamente, hay valores inferiores y superiores”.
	Rokeach (1973)	“son creencias que se encuentran organizadas jerárquicamente estructuradas”.
	Maslow (1954)	“existe un sistema organizado de necesidades, las cuales tienen una jerarquía piramidal definida”.
	Ros y Schwartz (1995)	“hemos identificado un perfil único de jerarquía de valores”
Aplicabilidad de los valores: se ajustan a cada circunstancia.	Manríquez (2007)	“los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona”

Cuadro 1. 2. Principales características de los valores

Fuente: elaboración propia.

A partir de las características presentadas extraemos una serie de consideraciones generales que son comunes en las definiciones del término valor y que permiten obtener un acercamiento a sus cualidades. A continuación se puntualizan las siguientes:

1. *Son representaciones cognitivas:* los valores se presentan en las necesidades del individuo como organismo biológico, interacción y demandas sociales para el

bienestar y supervivencia en un grupo y la armonía interpersonal (Inglehart, 1989; Schwartz, 1992; Vera y Martínez, 1994; Hitlin y Piliavin, 2004).

2. *Jerarquía entre los valores*: existen algunos criterios de un orden piramidal en cuya base se hallan los valores inferiores y según vamos ascendiendo en la pirámide alcanzamos los valores superiores (Scheler, 1916; Misitu y Molpeceres, 1992; Frondizi, 1995).
3. *Transcendencia y absolutividad*: los valores trascienden el plano concreto, dan sentido a la vida humana. (López, 1989; Cortina A. , 1996)
4. *Sirven como criterios y guías de selección*: los valores influyen como evaluador de las acciones, las personas, las políticas y los acontecimientos (Schwartz y Bilsky, 1987).
5. *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 (Pérez, 2008).
6. *Guías de orientación a las conductas*; para que un valor se convierta en pauta de vida debe estar interiorizado. (Espino, 2014)
7. *Satisfacción*: los valores son fuente de satisfacción para las personas que los practican. (Scheler, 2000; López, 2005)
8. *Adaptación*: los valores se ajustan al tiempo y las necesidades. (Penas, 2008).

Los valores morales son modelos trascendentales de vida para los seres humanos, pues regulan su actuación, dándole una personalidad única. En consecuencia, los valores deben poseer características propias que ayuden a determinar el sentido que éstos tienen en la integralidad del individuo y dentro de la convivencia social.

Esta integralidad se relaciona con el desarrollo de la persona desde lo más íntimo de sí, en dónde se encuentra su desarrollo moral, cognitivo, afectivo, y de experiencias, la interacción con el medio, o la socialización. Los valores, además, van estableciendo una dualidad en la vida del ser humano, conforme tienen lugar las diversas experiencias vitales, lo positivo y negativo, los valores y antivalores en los que se desenvuelve la sociedad.

1.2.2. Clasificación de los valores

Los valores humanos, como se ha señalado anteriormente, se encuentran mediados por nuestras motivaciones, necesidades, y por el hecho de proyectarse desde la identidad personal. Estas propiedades se reflejan en la diversidad de clasificaciones de valores que existe en gran cantidad de estudios que han sido influenciados por la razón, las emociones, los estilos de vida, la cohorte o grupo de edad, la cultura, etc., dando así lugar a diversas teorías y modelos.

En muchos estudios realizados sobre valores humanos, considerando desde los más simples a los más complejos, se ha podido observar la dificultad de conseguir una única clasificación de los valores. Estas jerarquías valorativas son cambiantes y fluctúan de acuerdo a las variaciones del contexto, época y, en ocasiones, a cada individuo observado. A continuación se presenta una breve revisión bibliográfica de las principales perspectivas que han abordado el estudio de los valores dentro del campo de la psicología:

I. Valores de Milton Rokeach.

Rokeach ha constituido la base de la teoría moderna de los valores y del centro de la personalidad del individuo. A partir de este trabajo surgen otras investigaciones importantes dentro de la aproximación de la naturaleza de los valores (Schwartz y Bilsky, 1987; Feather, 1988; Barbera y Mayor, 1989, Molpeceres, 1994; Musitu, 1995; Jhonston, 1995, Gouveia, 2010, entre otros). En su investigación efectúa una clasificación de los valores relevantes, en el cual se involucra el proceso de medida de los valores y se diferencia el concepto de valor de otros conceptos afines como la conducta o la actitud. La clasificación de los valores realizada por Rokeach (1973) es la siguiente:

Tipología de valores	Descripción	Estructura de valores
Instrumental	<p>Es la orientación interpersonal, como modo específico de conducta. Las dos clases de valores instrumentales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valores morales: son aquellos comportamientos de honestidad y responsabilidad con los demás. ▪ Valores de competencia o autorrealización: hacen referencia al enfoque personal, su comportamiento es lógico, de forma inteligente, creativa y competente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valiente 2. Educado 3. Intelectual 4. Honrado 5. Obediente 6. Lógico 7. Imaginativo 8. Capaz 9. Alegre 10. Autocontrolado 11. Capaz de perdonar 12. Capaz de amar 13. Responsable 14. Independiente 15. Limpio 16. Ambicioso 17. Liberal 18. Servicial

<p>Terminal</p>	<p>Es la orientación personal o estado final de existencia personal o social, el cual genera autoconcepciones. Se subdivide en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valores personales : describen las metas que son beneficiosas para el individuo ▪ Valores sociales: representan estados deseados dentro del grupo de personas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Felicidad 2. Autorrespeto 3. Tiempo libre 4. Salvación 5. Seguridad familiar 6. Satisfacción con la tarea realizada 7. Una vida confortable 8. Amistad verdadera 9. Armonía interna 10. Madurez 11. Un mundo en paz 12. Igualdad
		<ol style="list-style-type: none"> 13. Reconocimiento social 14. Amor maduro 15. Seguridad nacional 16. Un mundo de belleza 17. Libertad 18. Una vida excitante

Cuadro 1.3. Clasificación de valores de Rokeach

Fuente: Elaboración propia a partir de Rokeach (1973)

Al ser analizada esta tipología de valores, Rokeach permite observar una representación de dos sistemas interconectados dentro de cada individuo pero que, al momento de su aplicación se encuentran funcionalmente separados, donde todos los valores relativos en el comportamiento son fundamentales para el logro de los valores relativos y finales; además, se confiere a los valores un carácter prescriptivo para la conducta humana.

II. Valores De Schwartz.

Shalom Schwartz durante las últimas décadas ha dedicado considerable cantidad de tiempo a sus investigaciones en el ámbito de los valores, que han sido utilizadas en otros contextos y han servido de base para la realización de diversas escalas de medida y modelos relacionados.

Schwartz (1992) procedió a realizar su primer instrumento llamado “Schwartz Value Survey” (SVS), que presenta dos listas de elementos de valor: la primera contiene 30 ítems, y la segunda contiene 26 o 27 ítems. Cada ítem expresa un aspecto de la meta motivacional de un valor, a continuación del cual va una frase explicativa entre paréntesis y su significado. Este cuestionario perseguía dos objetivos principales: (1) llegar a un método diferente de medir valores en cuanto al formato y a la forma de emisión de un juicio independiente (escalamiento multidimensional y análisis factorial confirmatorio), y (2) aportar una estructura teórica en línea con la estructura de las relaciones de valores.

A partir de estas investigaciones, Schwartz (1992, 2005, 2006) plantea un modelo teórico para entender e investigar la estructura relacional mediante la descripción de su objetivo central de motivación que está en base de los siguientes valores:

1. *Auto-dirección*: pensamiento y acción independiente, la elección, la creación, la exploración.
2. *Estimulación*: la emoción, la novedad y reto en la vida.
3. *Hedonismo*: el placer y la gratificación sensual para uno mismo.
4. *Logro*: el éxito personal a través de demostración de la competencia de acuerdo con las normas sociales.
5. *Poder*: el estatus social y prestigio, control o dominio sobre las personas y recursos.
6. *Seguridad*: seguridad, la armonía y la estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de sí mismo.

7. *Conformidad*: restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que puedan alterar o dañar a otros y violar expectativas o normas sociales.
8. *Tradicición*: el respeto, el compromiso y la aceptación de las costumbres e ideas que la cultura o la religión tradicional proporcionan la self.
9. *Benevolencia*: preservar y mejorar el bienestar de aquellos con los que uno está en contacto personal frecuente (el “in-grupo”).
10. *Universalismo*: comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y además en la naturaleza.

Posteriormente a la validación del cuestionario SVS, Schwartz desarrolló una segunda herramienta de investigación con el cuestionario de retratos de valores “The Portrait Values Questionnaire (PVQ)”, con el fin de medir del mismo modo los diez valores básicos (Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad), los cuales se organizan en cuatro dimensiones bipolares (autotrascendencia, autopromoción, conservación y apertura al cambio) en muestras de niños de 11 años de edad, de ancianos y de personas no educadas en las escuelas occidentales. Este cuestionario recoge 29 descripciones de personajes con objetivos, aspiraciones y deseos de personajes referidos al mismo tipo de valor.

Schwartz (2006), además de la identificación de diez valores básicos, constituyó una hipótesis explicativa del aspecto estructural de los valores, con el propósito de conocer las relaciones dinámicas entre ellos. En este trabajo se puso de manifiesto que las acciones que persigan cualquier valor tienen consecuencias psicológicas, prácticas y sociales que pueden entrar en conflicto, o puede ser congruentes, con la búsqueda de otros valores.

Este modelo se muestra en el Gráfico 1.2, en el que se evidencia: “la disposición circular de los valores representa una continua motivación, manifestándose las más cercanas a dos valores que se encuentren en cualquier dirección alrededor del círculo, las más similares a sus motivaciones subyacentes. Cuanto más distantes dos valores, más antagónicos sus motivaciones subyacentes” (p. 4).

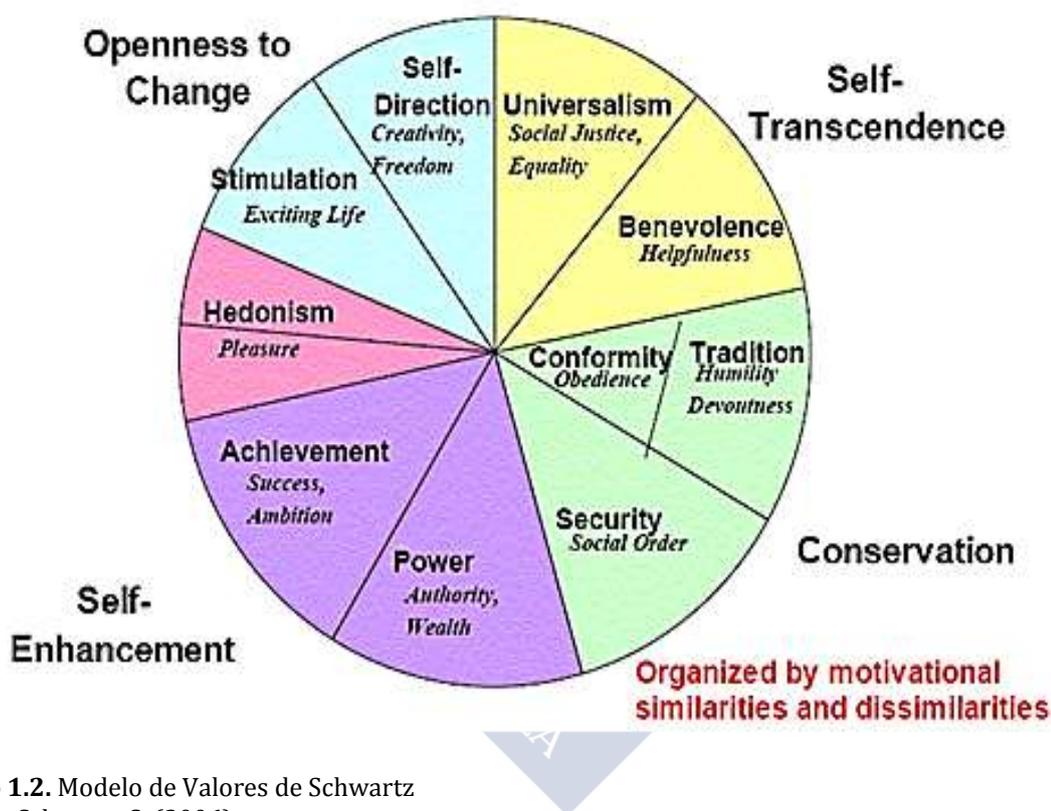


Gráfico 1.2. Modelo de Valores de Schwartz
Fuente: Schwartz S. (2006)

Este modelo tiene implicaciones para las relaciones de los valores entre sí:

“Los valores que son adyacentes en la estructura (por ejemplo, la potencia y el rendimiento) deben tener asociaciones similares con otras variables. Las asociaciones de los valores con otras variables deben disminuir monótonamente en ambas direcciones alrededor del círculo

desde la asociación más positiva con el valor, hasta aquellas que se asocian negativamente con el mismo". (Schwartz S., 2006, p. 8).

En consecuencia Schwartz (2012) logra perfeccionar la teoría con la diferencia de que ha conseguido 19 valores básicos y 5 valores de orden superior. Este cuestionario reúne ciertas características novedosas: consta de una versión masculina y otra femenina válida en inglés y español, que contiene 57 ítems o preguntas que no miden directamente valores, sino que obtiene juicios de similitud de otras personas con uno mismo, los estímulos de respuesta son rasgos verbales de personas, narradas en términos de importancia para él o ella, de sus metas, aspiraciones y deseos. En el Cuadro 1.4 se ilustra su evolución.

La investigación transcultural de Schwartz es de gran relevancia para el estudio de los valores por su universalidad en cuanto a la importancia de los diez valores en todas las sociedades indagadas, en donde señala:

"En la gran mayoría de las naciones estudiadas, los valores de la benevolencia, el universalismo y la auto- dirección aparecen en la parte superior de la jerarquía y el poder, los valores de la tradición, y la estimulación aparecen en la parte inferior. Esto implica que los aspectos de la naturaleza humana y de funcionamiento social que dan forma a las prioridades de valores individuales son ampliamente compartidos a través de las culturas. Presenté la explicación inicial, funcionalista que se ha ofrecido para este fenómeno. Se merece mucho más análisis en profundidad". (Schwartz, 2012, p.17)

Valores de orden superior	10 valores de la teoría original	19 valores más estrechamente definidos, teoría mejorada
La apertura al cambio	Auto-dirección : el pensamiento y la acción independiente, elegir, crear y explorar	Auto-dirección-pensamiento (TED): la libertad de cultivar las propias ideas y habilidades Auto-dirección-acción (SDA): la libertad de determinar las propias acciones
	Estimulación: entusiasmo, novedad y reto en la vida	Estimulación (ST): definición sin cambios
	Hedonismo: el placer y la gratificación sensual para uno mismo	Hedonismo (HE) : definición sin cambios
Mejora personal	Logro: el éxito personal a través de demostración de la competencia de acuerdo con las normas sociales	Logro (AC): definición sin cambios
	Potencia: situación social y prestigio, control o dominio sobre las personas y los recursos	Poder-Dominante (POD): poder a través de ejercer el control sobre las personas Poder-Recursos (POR): poder a través del control de los recursos materiales y sociales
Humildad e imagen		La imagen: seguridad y el poder a través de mantener la propia imagen pública y evitar la humillación Humildad (HU): reconociendo la insignificancia de una en el gran esquema de las cosas.
Conservación	Seguridad: la seguridad, la armonía y la estabilidad de la sociedad, las relaciones, y la autotranscendencia.	Seguridad Personal (SEP): seguridad en el entorno inmediato Seguridad-social (SES): seguridad y estabilidad en la sociedad en general
	Conformidad: la restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que pueden alterar o dañar a los demás y violan las expectativas sociales o normas	Conformidad-Reglas (COR): cumplimiento de las normas, leyes y obligaciones formales. Conformidad-interpersonal (COI): evitar molestos o dañar a otras personas.
	Tradicición: el respeto, el compromiso y la aceptación de las costumbres e ideas que la cultura o la religión tradicional proporciona	Tradicición (TR): el mantenimiento y la preservación cultural, la familia o las tradiciones religiosas.
Auto-trascendencia	Benevolencia - conservación y mejora del bienestar de las personas con las que uno está en contacto personal frecuente.	Benevolencia-fiabilidad (BED): ser un miembro fiable y de confianza de un grupo interno. Benevolencia- cuidado (BEC): ser un miembro fiable y de confianza del grupo interno.
	Universalismo - comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de <i>todas las</i> personas y de la naturaleza.	Universalismo-preocupación (UNC): compromiso con la igualdad, la justicia y la protección de todas las personas. Universalismo-naturaleza (UNN): conservación del medio natural
		Universalismo-tolerancia (UNT): la comprensión de los que son diferentes de uno mismo.

Cuadro 1.4. Los valores en la teoría original y mejorada de los valores

Fuente: Schwartz S. H. (2012)

III. Valores de Leonard Gordon.

Leonard Gordon (1976, 1995, 2003) cuenta con varios estudios en el tema de valores, entre los cuales se encuentra el estudio que se realizó con el cuestionario "Survey of Interpersonal Values (SIV), que es un test psicológico creado por el mismo autor con el propósito de ofrecer medidas dentro de un segmento del dominio de los valores, implicando las relaciones de un individuo con los demás. El tipo de valores experimentados tiene mucha influencia en el ajuste personal, social, familiar y profesional, partiendo de la base de que los valores pueden constituir un medio para determinar lo que los sujetos realizan y cómo lo realizan.

Gordon (1995) identifica seis valores básicos con el Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV):

1. *Estímulo (S)*: ser tratado con comprensión, afecto, amabilidad y consideración recibiendo apoyo por parte de las demás personas.
2. *Conformidad (C)*: hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas, hacer lo que es aceptable e idóneo, ser conformista.
3. *Reconocimiento (R)*: ser bien visto y admirado, considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.
4. *Independencia (I)*: tener el derecho a hacer lo que como persona prefiera, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.

5. *Benevolencia (B)*: hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortunados, ser generosos.
6. *Liderazgo (L)*: estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de alto nivel o poder.

El segundo trabajo de Gordon (2003) fue el Cuestionario de Valores Personales (SPV) en el cual se clasifica los siguientes valores en:

1. *Practicidad (P)*: se obtiene lo mejor del dinero, cuida de sus propiedades, descubre cosas que le den beneficio personal. Se observa que las puntuaciones más altas las alcanzan las personas con metas materialistas y que prefieren actividades que sean prácticas, útiles y económicamente ventajosas.
2. *Resultados (A)*: el sujeto prefiere afrontar problemas difíciles, tener un trabajo dificultoso, imponerse retos en el transcurso de su vida, trata de encontrar la perfección en todas las actividades emprendidas y superarse constantemente.
3. *Variedad (V)*: consta de la valoración de realizar acciones inusuales y tener la experiencia del riesgo, satisfacción por encontrarse en situaciones nuevas y diferentes y disfrutar de trabajos que no se encuentren dentro de una rutina diaria.
4. *Decisión (D)*: la persona prefiere las convicciones fuertes y firmes, tomar decisiones rápidamente, van directamente al tema, tener una posición clara y mantenerse en la decisión.
5. *Orden y método (O)*: se presentan hábitos de trabajo bien organizados y coordinados, se mantienen las cosas en el lugar correcto, se demuestra un enfoque

sistemático en las actividades, y estas actividades se realizan de acuerdo con una planificación.

6. *Metas (G)*: cuenta con una meta definida, se mantiene en un problema hasta que este está resuelto, dirige el esfuerzo propio hacia objetivos bien delimitados.

Gordon (2003) concluye que los valores *“pueden constituir un medio para determinar lo que los sujetos hacen y cómo lo hacen; muchas de sus decisiones inmediatas, así como sus planes a largo plazo están influidas, consciente o inconscientemente, por el sistema de valores que adopten”* (p. 152).

IV. *Otras clasificaciones de valores.*

Luego de haber observado algunas de las principales clasificaciones de los valores en la disciplina de la psicología, analizaremos otras aproximaciones realizadas en el mismo campo, y en campos afines, pero desde otros enfoques, y que también han sido fundamentales para trabajar en el tema de los valores (ver Cuadro 1.5):

Disciplina	Autor	Clasificación de los Valores Morales
Psicología	Allport, Vernon, y Linzey (1960)	<p>Plantearon una escala para la clasificación de las personas de acuerdo con la importancia que concedan a los siguientes valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teórico: aspectos racionales, críticos, empíricos y búsqueda de la verdad. • Estético: aspectos armónicos, belleza de las formas y simetría. • Práctico: énfasis en la utilidad y el pragmatismo, predominio de aspectos de naturaleza económica. • Social: énfasis en el altruismo y en la filantropía. • Político: énfasis en la influencia, el predominio y el ejercicio del poder en las diversas esferas. • Religioso: aspectos transcendentales, místicos y búsqueda de un sentido para la vida.
Psicología	Spranger (1928)	<p>Establece una clasificación de tipos de personas de acuerdo a su conducta:</p> <p>Intelectuales: sujeto científico o teorético.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estéticos: sujeto estético se deja llevar por la belleza. Ama la libertad. • Utilitarios: sujeto materialista, se deja llevar por el dinero. • Sociales: sujeto social, su principal característica es el servicio al prójimo. • Religiosos: sujeto religioso, el centro de su vida es la búsqueda de Dios. • Políticos: sujeto político, búsqueda del dominio y del poder.
Psicología	Triandis (1995)	<p>Desarrolló un modelo teórico identificando 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) da lugar a la siguiente tipología:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individualismo horizontal: las personas con esta orientación conceden importancia a tener una identidad propia, ser diferentes de los demás y tener su propio espacio. • Individualismo Vertical: orientación de las personas que valoran el triunfo y el hedonismo (placer para la propia persona). • Colectivismo horizontal: 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. • Colectivismo vertical: las personas otorgan importancia al respeto y a la obediencia al poder.
Pedagogía	Quintana Cabanas (1998)	<p>Presenta una escala de valores ordenados por su «altura»:</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="text-align: center; margin-right: 20px;"> <p>Lógicos</p> <p>Morales</p> <p>Religiosos</p> <p>Estéticos</p> <p>Socioculturales</p> <p>Vitales</p> <p>Comunitarios</p> <p>Hedónicos</p> <p>Económicos</p> </div> <div style="text-align: center; margin-right: 20px;"> <p>Absolutos</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Relativos</p> </div> </div>

<p>Pedagogía</p>	<p>Isaacs, D (2010)</p>	<p>La clasificación se realiza por edades y 24 valores seleccionados por el autor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>Pedagogía</p>	<p>Ormell (1980)</p>	<p>Ha clasificado los valores humanos básicos en seis categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores morales: de la acción que afectan a la energía de la vida y bienestar de los demás y de uno mismo. • Valores estéticos: de las acciones y productos que intervienen en el impacto total de una situación en los sentidos. • Valores y productos sociales: que afectan a la forma de vida de los grupos y comunidades. • Valores espirituales: acciones que ayudan a la gente a ver un propósito o "significado" en la vida como un todo. • Valores intelectuales: de las acciones y productos que hacen, o dicen, ayuda personas para lograr una imagen mental coherente de partes del mundo natural, el hombre. • Valores educativos: de acciones, programas y productos que pretenden ser y conducente a la educación del niño, ellos son casi colindante con los fines educativos.
<p>Filosofía</p>	<p>Ortega (1991)</p>	<p>Permite observar que los valores morales constituyen un tipo concreto de valores dentro del conjunto general de los mismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibles: placer-dolor, alegría-pena. • Útiles: capacidad-incapacidad, eficacia-ineficacia. • Vitales: salud-enfermedad, fortaleza-debilidad. • Estéticos: bello-feo, elegante-inelegante, armonioso-caótico. • Intelectuales: verdad-falsedad, conocimiento-error. • Morales: justicia-injusticia, libertad-esclavitud, igualdad-desigualdad, honestidad-deshonestidad, solidaridad-insolidaridad, tolerancia-intolerancia. • Religiosos: sagrado-profano.
<p>Filosofía</p>	<p>Max Scheler (1942)</p>	<p>Se clasifican desde los valores inferiores a los superiores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores sensibles: placer-dolor, alegría-pena. • Valores de la civilización: útil-perjudicial. • Valores vitales: noble-vulgar. • Los valores espirituales: lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, del conocimiento puro de la verdad. • Los valores religiosos: lo santo y lo profano.
<p>Filosofía</p>	<p>Fronzizi (1986)</p>	<p>Realiza la división en tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos y subjetivos, o en valores inferiores: económicos y afectivos. • Intermedios: intelectuales y estéticos. • Superiores: morales y espirituales.

<p>Filosofía</p>	<p>Marín Ibáñez (1993)</p>	<p>Clasifica en 6 valores fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores técnicos, económicos y utilitarios. • Valores vitales: educación física, educación para la salud. • Valores estéticos: literarios, musicales, pictóricos. • Valores intelectuales: humanísticos, científicos, técnicos. • Valores morales: individuales y sociales. • Valores trascendentales: cosmovisión, filosofía, religión.
-------------------------	---------------------------------------	--

Cuadro 1.5. *Clasificación de Valores Morales*

Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, se afirma la existencia de una clasificación multivariada de los valores, igualmente se diversifica el listado de valores propuestos con el transcurso de los estudios y la especialidad a la que se encamina, al cambio de generación y el contexto de las sociedades. Por esta razón se debe resaltar que la mayoría de las clasificaciones propuestas concuerdan con la categoría de los valores morales. Estos valores humanos continuamente se encuentran mediados por nuestras motivaciones y necesidades por el hecho de concebirse desde la identidad de persona. Sin duda, la clasificación de los valores que se realice de acuerdo a cualquier posición ética, debe ser apropiada para acondicionar y proporcionar a todos los seres humanos criterios que les permitan vivir en una sociedad integral con valores que faciliten el desarrollo de una vida con calidad y calidez.

1.3. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL DESARROLLO MORAL.

Esta investigación se fundamenta en las teorías psicológicas (cognitivo-evolutivas), sociológicas y educativas en el desarrollo moral del ser humano, centrándose en el razonamiento moral o juicio moral, que parte del principio de un proceso dinámico, de cambios cuantitativos y cualitativos que se producen a través del tiempo. Mediante este proceso, la persona está en constante perfeccionamiento de su organización personal en

interacción con el medio. En las teorías cognitivo-evolutivas se encuentra como principal característica el uso del concepto de estadio o etapa, en el que se manifiesta que la reorganización cognitiva secuencial relacionada con la edad de la persona en estudio, además de encontrarse muy relacionada a los valores, está determinada por la maduración de la personalidad e influenciada por factores externos (Kohlberg, 1984; Mestre y Pérez-Delgado, 1997).

El enfoque cognitivo-evolutivo fue formulado por primera vez por John Dewey, quien fundamenta su investigación en base a dos términos. El primero, que se denomina cognitivo, porque reconoce que tanto la educación moral como la intelectual tienen su base en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones morales (Dewey, 1998). El segundo término hace referencia a la parte evolutiva; en este sentido, se entiende la educación moral como un crecimiento a través de diversos estadios morales. Dewey afirma que la conducta se encuentra determinada por la situación actual que el niño está viviendo, y el mismo cambio del entorno se hace o convierte en mil estímulos distintos, en condiciones diferentes de conducta continuada o seriada (Dewey, 1930).

En el curso del desarrollo psicológico del ser humano se van creando funciones complejas conformadas y organizadas. Estas estructuras psicológicas van cambiando a través del tiempo, de modo que las diversas funciones se van organizando con una variación inter-individual, en las distintas áreas funcionales del desarrollo psicológico: cognitiva, afectiva, social y moral.

Durkheim (1923) señala que: *“Por ello el hecho moral se puede reducir al hecho social y no es producto de la voluntad de las personas, sino determinante de ella”* (p. 17). Este enfoque sobre la moralidad de los fenómenos morales está, por definición, entendiéndolos como fenómenos sociales, en el sentido de interpretarlos como realidades externas al individuo. La ciencia de las costumbres debe estudiar diversos aspectos: la génesis y función de los fenómenos morales, el carácter obligatorio de la perspectiva moral, y cómo el conjunto de reglas y prescripciones de una sociedad que constituyen la moral establecida derivan en fenómenos sociales concretos independientes de sus orígenes. Por ello, los individuos que pertenecen a una sociedad aceptan como buenas, o malas, según los casos, las costumbres y obligaciones de una sociedad y sufren las consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento (Escámez, Pérez, Domingo, Escrivá, y Pérez, 1998).

El desarrollo moral conlleva tres tipos de contenidos diferentes: los de naturaleza conductual, como es la conducta cooperativa, prosocial (de ayuda), altruista, de solidaridad con los demás, etc.; los de naturaleza cognitiva, que son los juicios morales que hacemos, el razonamiento moral y la conciencia moral; y, finalmente, los contenidos que aluden a actitudes y valores, que además de aspectos emocionales también están compuestos por aspectos cognitivos y conductuales (Fierro, 1990).

Siguiendo a Menestre, Pérez-Delgado, Samper, y Fuentes (1999), se entiende como juicio moral al proceso cognitivo que generalmente se considera relacionado con la conducta moral, incluyendo la conducta prosocial, desde la perspectiva evolutivo-cognitiva, la calidad de una acción prosocial; esto es, la madurez del razonamiento

subyacente a la acción. Se cree que éste último cambia a medida que el individuo desarrolla la capacidad para un juicio moral de nivel más alto.

Dentro de este contexto, existen otros supuestos del desarrollo moral como los siguientes: (1) el desarrollo moral es cognitivo-estructural o de juicio moral; (2) la motivación del desarrollo reside en la aceptación, competencia, autoestima o realización personal, más que en necesidades biológicas, ansiedad o miedo; (3) los estadios son universales, porque todas las culturas tienen fuentes comunes de interacción social; (4) los estadios se definen por estructuras de interacción con los demás; y su influencia está en la extensión y calidad de los estímulos cognitivos y sociales.

Carnicero y Sanz (1999) mencionan que algunas de las teorías del desarrollo moral presentan un objetivo en común, que es su pretensión de explicar los procesos de interiorización de los valores y normas de la sociedad, y que las diferencias pueden ser diversificadas a través del grado de implicación de las teorías que serán determinadas por cada autor.

A continuación se realizará una revisión a los principales representantes en el estudio del desarrollo moral:

1.3.1. La teoría del desarrollo moral de Jean Piaget

Piaget se basó para sus investigaciones en el enfoque del desarrollo moral del modelo cognitivo-evolutivo, en donde señala que *“El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo*

un progresivo equilibrio, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (Piaget, 1974).

Jean Piaget (1896-1980) realizó un estudio sobre el criterio moral en el niño y el origen social del desarrollo, caracterizando el desarrollo moral como un cambio desde la conducta moral heterónoma a la autonomía. Esta descripción de la conducta moral la planteó para explicar las conductas sociales en los niños y, en consecuencia, sigue las mismas pautas que el desarrollo cognitivo. Piaget (1974) afirma que una persona no puede emitir un juicio de valor si previamente no ha logrado el debido nivel de desarrollo de la estructura cognitiva. El método que utilizó Piaget se basaba en el diseño de situaciones de naturaleza moral que luego serían empleadas para evaluar el grado de desarrollo moral del sujeto.

Las investigaciones de Piaget han sido base de muchos otros trabajos en el campo del desarrollo moral del niño; pues, partieron de las debilidades encontradas en sus estudios para aportar nuevos puntos de vista, tal y como, por ejemplo, se dieron las contribuciones de Kohlberg.

Podemos concluir que del estudio realizado por Piaget se destaca el progreso moral de los niños, que se encuentra en estrecha relación con la función intelectual o cognitiva y las posibilidades de establecer relaciones de empatía en el trascurso del desarrollo.

Fase	Edad	Aportes
Fase Heterónoma "Moralidad de la prohibición u obligación"	Hasta los 7-8 años	Los niños tienen una idea estricta sobre los conceptos morales, el respeto unilateral caracterizado por la presión moral, siendo el respeto la base de la obligación y del sentido del deber. La obediencia es absoluta, y las cosas se siguen al pie de la letra, no hay excepción a la regla. El niño es egocéntrico por lo que solo puede tener una forma de ver un asunto moral, cree que las reglas no deben ser cambiadas, la conducta es correcta o incorrecta. El respeto es vivido unilateralmente, hacia un lado, el más chico respeta al más grande. Esta etapa coincide con la etapa preoperacional.
Fase Intermedia "Moral de la solidaridad entre iguales"	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.
Fase Autónoma "Moralidad de cooperación"	Desde los 11 años	En esta fase, el sujeto presenta como principales características: (1) la flexibilidad moral, el niño piensa menos egocéntricamente, descubre que se impone la verdad en las relaciones de simpatía y afecto mutuo; (2) un factor de autonomía es la reciprocidad, se contemplan las intenciones detrás de las acciones. (3) Las reglas son transformadas de acuerdo a las necesidades, y la obediencia se da en el consenso, sentimiento de cooperación con el otro. (4) El niño entra en contacto con distintos puntos de vista, muchos de los cuales se contradicen con lo aprendido y concluye que no existe un patrón de moral absoluto o inmodificable.

Cuadro 1.6. Fases del desarrollo moral según Piaget

Fuente: Elaboración propia a partir de Piaget (1974).

1.3.2. Teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg

Los trabajos de Kohlberg (1968) profundizan en el razonamiento moral, y plantean que el desarrollo cognitivo y la capacidad de adoptar perspectivas sociales son la base evolutiva para el desarrollo moral. La teoría de Kohlberg, según Maxwell (2010), *"sigue siendo el paradigma dominante de investigación para los psicólogos del desarrollo que investigan la cognición moral"*.

En su estudio, Kohlberg mostraba a niños y adultos una serie de situaciones o “dilemas morales” como un medio para evaluar el razonamiento moral. Los dilemas eran historias sobre el valor de la vida humana, el robo, la mentira, etc., que, una vez planteadas, permitían razonar a los niños sobre diversas cuestiones morales. *“Los dilemas de relaciones especiales pueden dar lugar a relaciones de cuidados que suplementan y profundizan el sentido de las obligaciones generalizadas de justicia”* (Kohlberg, 1992).

Sin embargo, las situaciones utilizadas por Kohlberg requerían algo más que una elección sobre qué personaje había actuado mejor o peor; el protagonista de sus historias debía escoger entre acciones alternativas, cada una de las cuales tenía ciertas consecuencias, proporcionando de este modo pistas sobre el tipo de razonamiento que subyace a la conducta moral del sujeto (Carnicero y Sanz, 1999). Un número considerable de estudios ha proporcionado un respaldo empírico en torno a la secuencia evolutiva postulada por Kohlberg, aunque su descripción y medida ha sufrido algunas modificaciones desde entonces.

De la derivación de las respuestas de los dilemas morales, Kohlberg propuso que la evolución del razonamiento moral sigue una secuencia de tres niveles y seis estadios de desarrollo (dos estadios por nivel). Son los siguientes:

Etapas	Estadios	Aportaciones	Perspectiva Social
Nivel 1 Preconvencional: se presentan entre los 4 y 10 años (1958-1968).	Estadio 1 Moralidad Heterónoma.	Disposición a la obediencia y el castigo, énfasis está en el control externo. Los niños observan patrones ajenos ya sea para evitar castigo u obtener recompensas.	Punto de vista egocéntrico: no considera los intereses de los demás, confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.
	Estadio 2 Hedonismo Instrumental e intercambio.	Orientación instrumental relativista, seguir las reglas cuando es por el interés de propio.	Perspectiva individualista concreta: conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que estos entran en conflicto.
Nivel 2 Convencional: se presenta entre los 10 a 13 años (1968-1975).	Estadio 3 Conformidad con las expectativas y relaciones interpersonales.	Concordancia interpersonal, el buen comportamiento es aquel que complace y ayuda a los otros para recibir su aprobación, orientación hacia la conducta normal o estereotipo. Frecuentemente se juzga el comportamiento en virtud de la intención.	Perspectiva de miembro de la sociedad: conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereses individuales.
	Estadio 4 Sistema social y conciencia.	El comportamiento justo consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social. La conducta correcta consiste en realizar el propio deber.	La persona es capaz de tener en cuenta no solo la perspectiva de dos puntos de vista, sino de las normas sociales. Punto de vista del sistema que define roles y normas.
Nivel 3 o Nivel transicional Post convencional 13 años en adelante. (1975-1987)	Estadio 5 Moralidad de contrato social y de los derechos individuales.	La acción justa tiende a definirse en función de derechos generales e individuales y de pautas que se han examinado críticamente y aceptado por toda la sociedad.	Perspectiva "previa a la sociedad": representación de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales objetiva y debida.
	Estadio 6 Principios éticos universales	Guiada por principios éticos universales. Lo justo se define por una decisión de la conciencia de acuerdo con principios éticos que ella misma ha elegido y que pretenden tener un carácter de amplitud, universalidad y consistencia lógicas. Estos principios son abstractos y éticos.	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.

Cuadro 1.7. *Etapas desarrollo moral según Kohlberg*

Fuente: *Elaboración propia a partir de Kohlberg (1992)*

En consecuencia, las etapas que propuso Kohlberg se presentan desde una concepción finalista del desarrollo, dada la superioridad de los estadios superiores frente a los inferiores. Cada ascenso de una etapa a otra se observa como un proceso de aprendizaje irreversible o definitivo en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción; estas estructuras están asociadas entre ellas.

El esquema propuesto por Kohlberg se aparta por completo del relativismo moral al establecer una progresión en el desarrollo moral que tiende hacia un estado de perfección caracterizado por el cumplimiento de una ley moral natural, de carácter universal:

“Es evidente que el desarrollo moral natural está definido por la tendencia hacia una orientación cada vez mayor hacia las normas. Nuestras etapas morales...representan claramente orientaciones cada vez más interiorizadas... pero tal desarrollo no puede definirse como una internalización directa de las normas culturales externas.” (Kohlberg.L, 1984, p. 90).

Por otra parte, la teoría de Kohlberg ha sufrido varias críticas desde el punto conceptual (Shweder, Mahapatra, y Miller, 1987; Maxwell, 2010; Martínez, 2011). Entre las principales críticas se encuentran las siguientes:

- Una posible razón de que se encuentren tan escasos sujetos en el nivel posconvencional puede deberse a que en realidad no se basan en unos principios tan universales como supone la teoría.
- El hecho de centrarse en el desarrollo cognitivo dejando a un lado la importancia de las acciones morales.
- El papel del individuo sobre la sociedad, que se considera un mero producto de los intereses de los individuos; discrepancia sobre qué o quién se considera una persona o agente moral.

- Los únicos principios éticos que pueden aspirar a considerarse como reflejo de las leyes naturales y universales son aquellos que han sido construidos como fruto de la propia reflexión.
- Los estadios de razonamiento moral no son tan universales como se suponía y pueden ser producto de la cultura (Miller y Bersoff, 1992).

Köhlberg define el desarrollo moral como “*el desarrollo de un sentido individual de justicia*”, la utilización de los dilemas le permitió conocer cómo las personas procedían para el razonamiento de las respuestas, y de ahí dedujo que las personas elaboran juicios morales por sí mismas, y no únicamente interiorizando los patrones de sus padres. Por otro lado, afirma la relación entre desarrollo moral y cognitivo, aunque este desarrollo cognitivo avanzado no asegura un desarrollo moral semejante, a pesar de que sí debe existir un desarrollo cognitivo óptimo para adquirir un desarrollo moral.

1.3.3. Elliot Turiel

La teoría del desarrollo moral propuesta por Turiel (1983) evita algunas críticas que arrastra la de Köhlberg, al surgir un modelo más flexible y dinámico del desarrollo y más cercano también a la realidad social del sujeto. A diferencia del modelo anteriormente observado, este nuevo modelo sugiere que los tres niveles secuenciales propuestos por éste (egocéntrico, convencional y moral) han realizado un giro de noventa grados para constituir ahora tres dominios simultáneos de desarrollo: personal, convencional y moral, que representan las categorías fundamentales de la experiencia social.

Los dominios coexisten a lo largo del desarrollo, son identificados desde el principio como algo distinto incluso por los niños pequeños, y evolucionan independientemente hacia una mayor elaboración y sofisticación, pero no tanto como un producto del razonamiento individual, sino en conexión con las características distintas de los sucesos sociales dentro de los cuales tienen lugar la interacción entre sujetos.

Turiel y sus colaboradores (Killen, y Helwig, 1987) se contraponen a la teoría de Kohlberg, proponiendo diferenciar lo moral de lo social como dos dominios completamente independientes que se presentan en todos los estadios del desarrollo, sin que uno pueda contemplarse como una forma de manifestación más primitiva que el otro. Además de estos dos dominios, Turiel plantea también la existencia de un dominio personal, que abarca el terreno de la elección y que va más allá de los criterios morales y convencionales.

Lo moral gira alrededor de aspectos interpersonales como la justicia, los derechos, el bienestar y el cuidado de los demás, y es considerado como algo obligatorio e independiente del contexto, esto es, de los dictados de la autoridad o de consideraciones contextuales (relativo a lo que está bien o no en las relaciones sociales entre las personas). Lo convencional, por el contrario, se refiere aquellas acciones que adquieren valor como correctas o incorrectas únicamente a partir del consenso social, esto es, de normas sociales que, por tanto, son contingentes, contextuales, y arbitrarias (relativo a la organización social y las normas sociales). A continuación presentamos la caracterización del modo en que los niños emiten juicios socio-morales, y cómo se presentan a lo largo del desarrollo de los estadios sugeridos por Turiel y su escuela:

Estadios	Edad	Aportaciones	Aspectos convencionales
Estadio 1	Niños entre los 5 y los 7 años de edad	El juicio moral se regula por las preocupaciones relativas al mantenimiento del bienestar, así como por la evitación del daño individual o de los demás	Los niños buscan patrones o regularidades que les permitan prever el curso de acción correcto en situaciones específicas.
Estadio 2	Niños entre los 8 y 10 años	La característica más relevante es la idea estricta de reciprocidad, lo que lleva al niño en este estadio a preocuparse por obligaciones morales más allá de evitar el daño directo de los otros.	En este nivel los niños son capaces de negar la concepción de que las convenciones se establecen a partir de las regularidades empíricas.
Estadio 3	Niños entre los 10 y 12 años	Empiezan a preocuparse por la equidad, en coordinación con la reciprocidad. Los juicios morales llevan a que los niños consideren la justicia como algo más que un intercambio recíproco directo.	El niño sostiene su valor funcional, ya que las considera como unas normas establecidas para garantizar el orden social. Para los niños, las convenciones pueden variar según las situaciones e incluso pueden admitir excepciones.
Estadio 4	Niños entre 12 y 14 años	En este período se fortalecen las relaciones entre la equidad y la igualdad, así como la preocupación por instaurar principios morales universalizables, que llevan a que estos niños establezcan sus juicios más allá de su propio grupo de referencia, o de aquellas relaciones cercanas.	El juicio adolescente sobre las convenciones se contrapone a la interpretación anterior que consideraba que las normas se justificaban por la relación con la autoridad social. Considera que las normas y convenciones sociales son arbitrarias y por lo tanto carentes de sentido.
Estadio 5	Jóvenes entre 14 y 17 años	El reconocimiento específico de esta edad es la codificación de la moral en términos de una serie de normas propias del sistema social para garantizar el orden y el trato equitativo de todos sus ciudadanos.	Empiezan a razonar como elementos constituyentes de sistemas más amplios, se considera a la moral como normativa y vinculante dentro de un sistema que opera con relaciones jerárquicas, donde las personas adquieren un rol y una posición social.
Estadio 6	Jóvenes entre 17 y 20 años de edad	Se presenta un relativismo moral y una defensa de una ética contextual. Ese "relativismo" se debe a que estos jóvenes creen que la moralidad se deriva de las normas de una sociedad y que por lo tanto serían particulares de esa sociedad.	Respecto a las convenciones, el joven de este estadio considera que son arbitrarias y por lo tanto sin ninguna fuerza, ni obligatoriedad para su cumplimiento. Ciertas reglas específicas como el uso de títulos para dirigirse a las personas no se consideran necesarias para el mantenimiento de cierto orden social.

Cuadro 1.8. Características de los estadios según Turiel

Fuente: Elaboración propia a partir de Turiel (1983, 1987, 1989, 2002)

El modelo de Turiel y su equipo se basan en la interacción social del niño con su entorno, fundamentalmente a través de la valoración intelectual y emocional de las consecuencias de sus acciones. Algunos autores consideran que este modelo es compatible con la idea del desarrollo como un proceso de adquisición de competencias.

Al igual que el modelo de desarrollo anteriormente tratado, el de Turiel también ha recibido fuertes críticas, pues presenta algunas limitaciones en cuanto a la caracterización de los dominios y a la descripción de los estadios, tanto por la poca atención a los aspectos personales como por la escasa caracterización de las relaciones entre los dominios.

1.4. RELACIÓN ENTRE ACTITUD Y LOS VALORES

En un sinnúmero de estudios sobre valores morales (Knapp, 1972; Prentice, 1987; Schütz y Zelezny, 1999; Sather y Zinn, 2002; Alas y Rees, 2006) se plantea una conexión significativa con las actitudes, fundamentado en el hecho de que estas dos variables tienen considerables aspectos en común. Allport (1954) es el principal exponente del estudio de las actitudes, a las que define como: *“un estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona”* (p. 810). Bem (1967) confirma y profundiza la definición anterior, estableciendo que las actitudes *“no son realidades empíricas, como sí lo son los actos o acciones concretas que una persona realiza en un tiempo y en un espacio dados en relación con referentes estimulares, sino que son constructos teóricos, esto es, inferencias teóricas realizadas por los científicos a partir del comportamiento observable de las personas”* (p. 105).

Triandis (1974) sustenta en su tesis que las actitudes se conforman por tres componentes básicos y al mismo tiempo realiza un esclarecimiento del tema completo: *“una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones para una clase concreta de situaciones sociales. Tiene componentes perceptivos, afectivos y de comportamiento y varias clases de funciones: ayuda a la gente a ajustarse, a defender sus egos, a expresar sus valores y a comprender el mundo que les rodea”* (p. 25).

Además, Petty y Wegener (1998) hacen referencia a que las actitudes *“son evaluaciones generales que las personas realizan sobre lo favorable o desfavorable que resultan los objetos y las personas de su entorno”*. De la misma forma, Eagly y Chaiken (1993, 2007) presenta una similitud de conceptos en sus estudios referidos a las actitudes como un mecanismo evaluativo, indicando que es: *“una tendencia psicológica que se expresa evaluando una entidad particular con algún grado de favor o perjuicio”* (p. 415).

Diversos estudios concuerdan que la actitud es la inclinación personal a responder de manera determinada en relación a un acontecimiento, persona, resultado de una actividad, manifestando por una respuesta de acuerdo a su naturaleza: afectiva, cognitiva y comportamental (Fishbein y Ajzen, 1980; García, 2008; Sabatés y Capdevila, 2010).

Entre las principales características de las actitudes de acuerdo con Fishbein y Ajzen (1980), Escámez (1986) y García (2008), Eagly y Chaiken (2007), se determina las siguientes:

1. Influencia de tres factores: cognitivos, conductuales y afectivos, que son responsables de la predicción y ejecución del comportamiento deseado o esperado.
2. Predisposición: Las actitudes operan a modo de factores predisponentes, influenciando la probabilidad de un comportamiento determinado. Las actitudes son aprendidas y cumplen una serie de funciones.
3. Asimiladas o aprendidas: Las actitudes son formadas y desarrolladas en la persona a través de su interacción con el medio circundante, interviniendo en las mismas la socialización y la personalidad.
4. Cumplen funciones específicas: la función explicativa o de interpretación del mundo; la función instrumental, adaptativa, de ajuste social o utilitario, la función expresiva de valores, la función defensiva y la función de mantenimiento y potenciación del autoconcepto y la autoestima.
5. Las actitudes permiten responder consistentemente de manera favorable o desfavorable hacia un objeto o una acción determinada.
6. Dimensión valorativa en las actitudes; esta es particularmente importante desde el punto de vista estructural, según el cual las actitudes son de naturaleza evaluativa, influenciada por factores afectivos, cognitivos y conductuales.

En torno a los constructos de valores y actitudes, ha existido cierto debate por la ambigüedad de ambos términos, así como acerca de su relación. Bautista (2011) señala que: *“desde un punto de vista motivacional los valores son más centrales [...] Están asociados con la tendencia fundamental de una constelación de actitudes”*. Es por esto por lo que un valor es algo más específico que una actitud (p. 195).

Si bien es cierto que existen diferencias en la terminología entre valores y actitudes dentro de las perspectivas educativa y psicológica, estos constructos demuestran una inseparable dependencia. Rokeach (1971), en su trabajo: *“Long-range experimental modification of values, attitudes, and behavior”*, intentó determinar el alcance de los efectos de los sentimientos inducidos de insatisfacción en los sujetos, tras informarles de la existencia de inconsistencias entre sus valores, por un lado y sus actitudes y comportamientos, por otro. El conocimiento de estas inconsistencias provocó un cambio en los valores de los sujetos del grupo experimental, mientras que este efecto no se produjo entre los sujetos del grupo control, que no fueron informados de dichas inconsistencias.

Parales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez (2007) hacen referencia a la correspondencia entre actitudes y valores, puntualizando:

“Es de los valores de donde las actitudes adquieren la fuerza evaluativa, que les permite estructurar los demás elementos de la representación y las (re)construcciones de la información. Las actitudes actúan como elementos primarios en la estructuración de discursos sobre objetos y eventos de controversia pública; proporcionan una dimensión evaluativa a partir de la cual se incorporan datos a los sistemas de creencias” (p. 358).

No obstante, Bernabé (1996) entiende las actitudes como rasgos o: *“predisposiciones estables o formas habituales de pensar, sentir y actuar en consonancia con nuestros valores. Son, por tanto, consecuencia de nuestras convicciones o creencias más firmes y razonadas de que algo vale y da sentido y contenido a nuestra vida”* (p. 23).

El comportamiento está determinado y se hace significativo por las actitudes, pero, a su vez, también las actitudes se expresan a través del comportamiento (Darling y Steinberg, 1993). Las actitudes pueden sufrir transformaciones luego de ser ejecutados distintos comportamientos, para posteriormente desarrollar nuevas actitudes para las que se requieran otras conductas; es posible, por tanto que, en muchos aspectos, los valores pueden medirse mediante las actitudes de las personas; de ahí la estrecha relación entre ambos existente en muchos estudios.



1.5. SÍNTESIS DEL PRIMER CAPÍTULO:

Luego de realizar una aproximación de los valores a lo largo del segundo capítulo, el esquema que sigue a continuación constituye una síntesis de los principales elementos abordados:

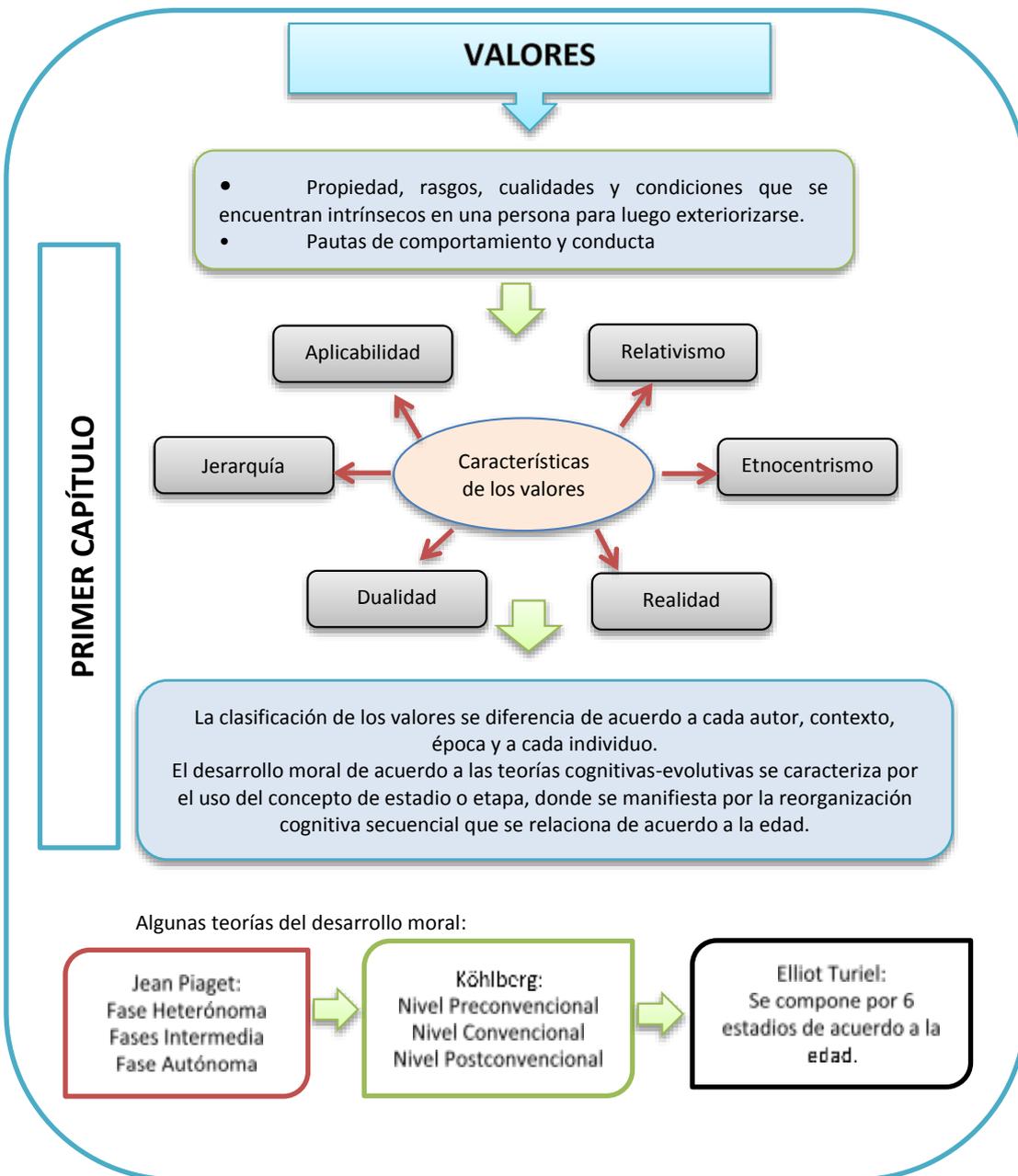


Figura 1.1. Síntesis de los temas abordados en el primer capítulo.

***2. Capítulo: Contextos socioeducativos de valores
en la niñez y adolescencia.***



Los contextos en los que crece y se desarrolla el ser humano son de profunda repercusión en el estudio de la psicología social. Bronfenbrenner (1986) sostiene la importancia de los diversos contextos señalando que “el desarrollo humano debe ser estudiado en relación con los diferentes contextos en los que está inmersa la persona” (p. 54). Esta diversidad de contextos es asumida por la sociedad, la familia, la escuela, el grupo de iguales, y otros ambientes que se han vuelto cada vez más ubicuos en la actividad del ser humano, como las redes sociales virtuales, que al encontrarse actualmente en auge han tenido un impacto importante en la vida social de las personas.

López F. (1990) sostiene que el proceso de socialización abarca tres áreas principales de desarrollo: “*proceso mentales o cognitivos, procesos afectivos y procesos conductuales*” (p. 115). Es innegable el hecho que desde que el niño nace se encuentra rodeado por una diversidad de circunstancias en las que se da un proceso de socialización; es aquí en donde inicia el desarrollo más importante de transferencia de variedades de aprendizajes como las costumbres, roles, culturas, conocimientos teóricos y prácticos, valores, habilidades, emociones y demás nociones que completan el desarrollo integral del ser humano. La familia es el primer contexto de desarrollo básico y fundamental para el niño porque tiene entre sus principales funciones la preparación para la introducción a la sociedad, y será posteriormente la escuela el lugar propicio para concretar lo cultivado anteriormente.

Por ello, iniciaremos el tercer capítulo centrándonos en los principales aspectos del desarrollo de la niñez intermedia y la adolescencia temprana, para luego revisar los principales contextos de aprendizaje de valores y de socialización.

2.1. DESARROLLO EN LA NIÑEZ INTERMEDIA Y LA ADOLESCENCIA TEMPRANA

La niñez intermedia y la adolescencia temprana son dos etapas de la vida con características muy diferentes. Así pues, para los fines de nuestro estudio es relevante que se identifiquen las principales particularidades de estos dos períodos, pues son los estadios a los que pertenece la muestra de nuestro trabajo empírico:

2.1.1. Cambios evolutivos en la niñez intermedia.

La niñez intermedia o conocida como la segunda infancia, se presenta desde los 6 a los 11 años de edad. El crecimiento físico del niño/a en esta edad va en disminución en relación con la niñez temprana, una alimentación equilibrada es importante para el crecimiento y desarrollo físico en esta edad donde, entre otros aspectos, se presenta la aparición de los dientes permanentes.

En el aspecto cognitivo, según Piaget, aparecen en esta etapa las operaciones concretas, en las que se identifican tres tipos de operaciones: conservación, seriación y clasificación, y aparecen tanto el razonamiento inductivo, que va de observaciones particulares de los elementos de una clase a una conclusión general sobre dicha clase, como el razonamiento deductivo, que va de una premisa general acerca de una clase a una conclusión sobre un determinado elemento o varios de la clase. Barajas (2012) cita: *“En esta etapa corresponde a la educación primaria. Niños y niñas experimentan nuevas maneras de abordar tareas académicas y de razonar sobre distintos aspectos de la realidad que les rodea”* (p. 91).

Como se ha comentado en el capítulo 1, el desarrollo moral de la niñez intermedia presenta grandes avances en su razonamiento moral. Según Piaget, los niños evolucionan desde la *heteronomía moral hasta la autonomía moral*. Por otra parte, Kohlberg considera que se da aquí el segundo nivel de razonamiento moral, el *nivel convencional*, o la moral desde la perspectiva de un miembro de la sociedad.

La capacidad motriz sigue en fortalecimiento, permitiéndoles una mejor coordinación en sus movimientos corporales, caracterizados por ser más largos y con mayor intensidad. Los juegos que ejecutan en esta edad suelen ser más bruscos o vigorosos, donde utilizan patadas, luchas, competencias al aire libre y en espacios abiertos. Además, se da una mayor preferencia por la participación en juegos grupales con reglas precisas, y se muestra una mayor participación en deportes integrados por grupos de ambos sexos. El juego es imprescindible en el desarrollo psicológico, físico, emocional y social para los niños, porque muestra una riqueza infinita de aprendizajes que poco a poco logrará despertar la creatividad. Algunos autores (Oppenheim, 1990; Ortega, 1991; Ginsburg, 2007; Frost, Wortham y Reifel, 2008) coinciden en las propiedades del juego: es una actividad libre y espontánea, proporciona placer a los niños/as, es una actividad intrínseca de acuerdo a quien la ejecuta, es una estrategia de aprendizaje, a través de la cual el niño conoce y comprende el mundo que le rodea, permite un fortalecimiento de habilidades y destrezas que el niño aprende en interacción con sus pares.

En el aspecto emocional, entre los 6 y 11 años aparece el miedo como principal rasgo. Los miedos de los escolares se refieren a aspectos más cercanos a la realidad, como el

miedo a la enfermedad o a los desastres naturales (Hidalgo y Palacios, 2005). Los niños van progresivamente flexibilizando y controlando sus emociones para adaptarse al ambiente en donde se encuentran. En la niñez intermedia, los niños son muy conscientes de las reglas de su cultura con respecto a las manifestaciones emocionales (Cole, Bruschi y Tamang, 2002).

La empatía en estas edades sufre una transformación significativa, que se ve influenciada por el desarrollo cognitivo. Esta transformación afecta a la capacidad que tiene una persona de entender la situación emocional de otra persona, así como de emitir respuestas relacionadas con el sentir de esa persona (Henao y García, 2011). La empatía se ve mediatizada por variables del contexto familiar, como el hecho de observar modelos afectivos de empatía y comportamiento prosocial en la familia, siendo el estilo de apego uno de los predictores (Ortiz, 2008).

Las relaciones con sus pares en esta edad son muy beneficiosas porque permitirán mejorar habilidades sociales como el liderazgo, la comunicación y la cooperación, iniciar amistades duraderas entre amigos de la escuela y/o los vecinos. Al principio, estos encuentros se darán bajo la supervisión paterna, pero poco a poco, entre sus pares empezarán a realizar juicios independiente de la influencia de sus padres, Papalia, Wendkos y Duskin, (2005) hacen referencia a que estas relaciones también pueden presentar efectos negativos: *“Para formar parte del grupo, se espera que el niño acepte los valores y normas de conducta de los pares; y aun cuando esto pudiera resultar indeseable, los niños muchas veces no tienen la fuerza para resistirse”* (p. 412).

2.1.2. Cambios evolutivos en la adolescencia temprana.

La adolescencia temprana se inicia desde los 11 hasta los 14 años de edad; es una etapa de transición durante el desarrollo, que se manifiesta entre la niñez y la adolescencia media. En esta etapa, los niños presentan cambios físicos, cognitivos y psicosociológicos, que en ciertos casos son difíciles de tratar y necesitan la orientación de sus padres. Muchos estudios (Musitu y Cava, 2003; Oliva, 2003; Delgado y Jiménez, 2004; Ridao y Moreno, 2008) hacen referencia a autores como Stanley Hall o Anna Freud que establecieron la visión catastrofista del *storm and stress* (tormenta y drama) donde se considera la idea de que existe una adolescencia turbulenta y complicada, por otro lado Coleman (1990) presenta una visión más optimista de la adolescencia, aunque muchos estudios reflejan que es una etapa difícil, tanto para los jóvenes como para sus padres.

En esta etapa se inicia la pubertad, que genera un cambio de estatura, peso, proporciones corporales y hormonales para, progresivamente alcanzar la madurez sexual. Aparición de la espermarquía en los chicos (primera eyaculación de los chicos), y en las chicas la menarquia (primera menstruación).

En cuanto al desarrollo cognitivo del adolescente, para Piaget en esta fase se presenta el pensamiento formal desde los 11 años y se consolida a los 15 años. Los adolescentes tienen la capacidad de pensar en forma abstracta, sus razonamientos constituyen casos particulares de una nueva forma de razonar, aplicable a cualquier dominio de conocimiento. Este tipo de pensamiento tiene la capacidad de abstracción, de realizar un

razonamiento lógico inductivo y deductivo, presentar argumentos y justificarlos (Piaget e Inhelder, 1972). Estos procesos cognitivos contribuirán a la búsqueda de una identidad personal, así como a la formación del autoconcepto y la autoestima.

El desarrollo moral en la adolescencia temprana, según Kohlberg, se encuentra aproximadamente en el inicio de la moralidad postconvencional (o moralidad de principios morales autónomos), también conocida como de nivel III, en la que los jóvenes pueden reconocer que existen conflictos en las normas morales. Esta transformación se alcanza totalmente en la adolescencia tardía o en la adultez.

El principal interés en los adolescentes es la socialización, donde pretenden conformar grupos constituidos por características comunes tales como la forma de vestir, los ideales, la música, los modismos, valores, actitudes y gustos. Estas estructuras sociales podrían ser localizadas en la escuela, el barrio, las redes sociales, la iglesia, los grupos deportivos, e incluso las pandillas. Por otro lado, el adolescente empieza a separarse de la familia, está menos próximo a los hermanos que a los padres, éstos últimos ejercen menos influencia sobre ellos, y se vuelven aún más distantes a medida que atraviesan por la adolescencia (Laursen y Williams, 1997).

En consecuencia, estos dos períodos de la vida del ser humano presentan diferencias muy significativas dentro de su desarrollo cognitivo, afectivo, social y físico que, para una buena armonía en el desarrollo integral requerirán de un acompañamiento y orientación de padres y docentes:

“El crecimiento y el desarrollo no para en seco con chasquido en la adolescencia. Las personas cambian en muchas formas durante la edad adulta. Los seres humanos siguen moldeando su propio desarrollo, como lo han hecho desde el nacimiento. Lo que ocurre en el mundo del niño es significativo, pero no es toda la historia”. (Papalia et al, 2005).

Los niños y adolescentes atravesarán por una serie de circunstancias muy diversas en la familia, la escuela, grupos de amigos y en la cultura en general. Estas circunstancias cambiantes le permitirán adquirir una serie de aprendizajes, actitudes y conductas que se traducirán en una identidad y un estilo de vida saludable y estable.

2.2. FAMILIA Y VALORES.

*“La familia es el horno en el que se fragua la sociedad del mañana”
Dasil, Agustín*

2.2.1. Definiciones, estructuras y funciones de la familia.

En la actualidad, estamos sujetos a una serie de cambios sociales, morales y culturales en los que la familia y sus funciones también han sido trastocados profundamente, logrando así, un sin número de consecuencias poco positivas e innegables carencias para el desarrollo de la sociedad.

Toda persona tiene como referente de vida a la familia. Es el seno de la familia donde se originan los procesos más elementales de una persona hasta convertirse en los más

importantes de su existencia. Entre los principales se encuentran: la alimentación y el desarrollo emocional, físico, psíquico y social, alcanzando así la expresión de conductas adecuadas o inadecuadas, la personalidad del individuo y sus patrones de conducta, logrando así que la dinámica familiar se convierta en un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo único propósito es el bienestar común.

Al igual que con las definiciones anteriormente presentadas, al término “familia” concurren un sinnúmero de definiciones según la orientación de estudio que le refieren. En el Cuadro 2.1 se presentan los principales enfoques, autores y definiciones.

Las afirmaciones en que concuerdan todos los estudios sobre “Familia” es el hecho de ser un escenario obligatorio e insustituible para la formación integral de la persona, en el que se educa y desarrolla integralmente a un individuo cimentando los principales valores morales, conocimientos, actitudes y personalidad del ser humano para lograr un bienestar físico y psicológico. A este propósito en el Artículo 16 de la Declaración Universal de Derechos Humanos señala que: *“la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”*.

Enfoques Conceptuales	Autor	Definición
Modelo Social Culturalista: Proceso de internalización que alude a la ley de la doble formación y a la zona de desarrollo próximo.	Vigotsky (1979)	“personas cercanas física y afectivamente a los niños, son quienes los conducen a avanzar en el aprendizaje de nuevos significantes y como ésta relación adquiere una característica transferencial, en la medida en que incentiva el desarrollo cognitivo a partir del traspaso de conocimientos, capacidades y estrategias de quienes la poseen (padres) a quienes la van a poseer (hijos)”.
Estructura social: antropología.	Murdock (1949)	“La familia es un grupo social caracterizado por una residencia común , la cooperación económica y la reproducción”
Nuevas estructuras familiares: negociadora o democrática.	Meill (2006)	“El desarrollo de la familia negociadora está encuadrado, así, en el marco de un proceso social más amplio en el que se pone mayor énfasis en el desarrollo individual, en la libertad y autonomía del individuo, pero también en su responsabilidad, y que ha dado lugar a una concepción de la familia en la que el consenso, la comunicación y el respeto a los deseos y aspiraciones individuales de los miembros que la componen, entre otros aspectos, ocupan un lugar importante en la definición del proyecto de vida en común “
Teoría sistémica	García-Roca (1999)	“define a la familia como un sistema abierto, propositivo y autorregulado”
	Andolfi (1984)	“La familia es un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas ligadas entre sí a su vez por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas, en constante interacción entre sí y en intercambio permanente con el exterior”.
Evolutiva-educativa	Rodrigo y Palacios (2010)	“unión de las personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”.

Cuadro 2.1. Principales definiciones de familia

Fuente: Elaboración propia.

Las relaciones familiares tienen una cualidad única: no se producen en otros entornos y cada familia vive diferentes prácticas que la hacen ser única e irrepetible; esto permite un aprender-aprender como padres e hijos. Iribarren (2010) indica que existen algunas propiedades esenciales para comprender la complejidad y la diversidad familiar: las estructuras no son cerradas ni excluyentes. A lo largo del ciclo vital del ser humano se

tiene la oportunidad de atravesar por distintos tipos de familia y experimentar la conducta de apego de diferente forma.

Cabe subrayar la existencia de la diversidad de estructuras y modelos familiares actuales que sin duda han sido tema de una variedad de investigaciones. A continuación presentaremos los modelos tradicionales de la familia hasta llegar a la sociedad actual según varios autores. Parada (2010) identifica a las formas de organización familiar documentadas cronológicamente, las cuales se dividen en: (1) la familia consanguínea (grupos conyugales por generaciones), (2) la familia punalúa (regulación de las relaciones sexuales intrafamiliares), (3) la familia sindiásmica (sometimiento de la mujer y su relación protectora de los hijos), (4) la familia monogámica (la mujer goza de jerarquía, los lazos conyugales pueden ser rotos por el hombre, los cónyuges comparten el cuidado de los hijos), (5) la familia poligámica (que consiste en la pluralidad de cónyuges), (6) la familia matriarcal (la madre ejerce autoridad en los hijos), y (7) la familia patriarcal (la autoridad es el padre o el ascendiente varón de mayor edad).

Por otra lado, Navarro (2006) efectúa una clasificación de acuerdo a la ocupación laboral de los padres: (1) la familia simétrica (hombre y mujer trabajan fuera de casa y reparten las tareas del hogar y el cuidado de los hijos), (2) la familia intermedia (la mujer trabaja menos horas fuera de casa, ocupando el mayor tiempo en las tareas del hogar y del cuidado de los hijos), (3) la familia tradicional (el hombre trabaja y la mujer se ocupa del hogar y del cuidado de los hijos).

La clasificación más tradicional o estereotipada, como la consideran algunos autores (Bengtson, 2001; Kohli, Künemund y Lüdicke, 2005; De Lourdes Eguiluz, 2007; Hank, 2007; Rodrigo y Palacios, 2010; Arranz, Oliva, Olabarrieta, y Antolín, 2010) es la que se estructura por el número de elementos que la conforman: (1) la familia nuclear que es una de las más comunes actualmente constituida por padre, madre e hijos; (2) la familia monoparental es la que se encuentra compuesta por uno de los dos padres, bien sea padre o madre, e hijos; (3) la familia extensa, que se encuentra formada por padre, madre, hijos, abuelos u otros familiares, además de otros tipos de familias que hoy se han adaptado como (4) las familias reconstituidas o mixtas, que se encuentran articuladas por padre o madre unidos con otra pareja con hijos de por medio, así como también (5) las familias migrantes, en las que uno o los dos padres se encuentran fuera del país de origen y los hijos quedan al cuidado de otro familiar; y, por último, (6) las familias adoptivas, y (7) las parejas sin hijos de por medio.

Las diferencias que se han podido observar a lo largo de la historia, y especialmente en estas últimas décadas, con respecto a la familia, son las siguientes: no es obligatorio un matrimonio estable para conformar una familia, dado que las uniones de hecho son muy comunes en los países de Latinoamérica, que además que se encuentran aprobadas legalmente. La madre no está exclusivamente al cuidado de los hijos por el compromiso laboral que ha venido adquiriendo cada vez con más auge, originando así una responsabilidad que es compartida con la pareja (en caso de que la hubiere). Por otro lado, el número de hijos por familia ha ido en declive y, por otro lado, también la existencia del divorcio y la separación familiar que se han constituido como consecuencia sociocultural.

En el contexto donde realizamos la investigación, dentro de la Constitución de la República del Ecuador, en el Art. 67, establece a la familia así:

“Se reconoce la familia en sus diversos tipos. El Estado la protegerá como núcleo fundamental de la sociedad y garantizará condiciones que favorezcan integralmente la consecución de sus fines. Éstas se constituirán con vínculos jurídicos o de hecho y se basarán en la igualdad de derechos y oportunidades de sus integrantes.- El matrimonio es la unión entre hombre y mujer, se fundará en el libre consentimiento de las personas contrayentes y en la igualdad de sus derechos y capacidad legal” (2008).

En la familia se establecen relaciones personales que involucran afinidad de efusiones, de afectos e intereses, que se basan en muchos aspectos que hacen que este vínculo sea el mejor ejemplo de respeto mutuo entre las personas. “La familia representa, tal vez, la forma de relación más compleja y de acción más profunda sobre la personalidad humana, dada la enorme carga emocional de las relaciones entre sus miembros” (González y Mitjans, 1989).

Aquí vale la pena distinguir la existencia de multiplicidad de funciones que presenta la familia desde varios aspectos (Musitu y Gracia, 2004; Valdivia, 2008; Fioravanti, 2010; Rodrigo y Palacios, 2010; Doménech y Cabero, 2011). La familia en sí misma engloba una serie de prácticas y hábitos que, por sí sola la convierten en un espacio sin comparación alguna. A continuación, se sintetizan las principales funciones de la familia en la Figura 2.1.

FUNCIÓN BIOLÓGICA	FUNCIÓN PSICOLÓGICA	FUNCIÓN EDUCATIVA	FUNCIÓN ECONÓMICA	FUNCIÓN MORAL
<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de la vida (reproducción). • Alimentación • Crecimiento. • Aseo personal • Encuentro intergeneracional 	<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar psicológico. • Relaciones de apego, confianza y socialización. • Desarrollo de la autoestima. • Relaciones afectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulación. • Proyecto de vida vital. • Orientación y dirección en el comportamiento de los hijos/as. • Disciplina. • Autoridad. • Comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Consumo • Productividad • Dinero. • Empleo y desempleo. • Migración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de valores. • Justicia e igualdad. • Convivencia social

Figura 2.1. Funciones de la familia

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los aspectos más significativos que la familia desempeña en relación con los hijos, estaría el establecimiento de un crecimiento armónico físico, afectivo, psicológico y moral a partir de un clima de afecto, estimulación y protección, fomentado por la comunicación y la práctica de valores basados en principios de igualdad, logrando así un desarrollo general. Este desarrollo podrá ser luego traducido a otros contextos socioeducativos, y a lo largo de todos los períodos evolutivos, incrementándose así cada tipo de función según la necesidad que demande el entorno.

Otro aspecto importante en el sistema familiar es el apego, que Bowlby (1973) define como: *“cualquier forma de conducta que tiene como resultado el que una persona obtenga o retenga la proximidad de otro individuo diferenciado y preferido, que suele concebirse como más fuerte y/o más sabio”* (p. 292).

Algunos otros autores (Feeney y Noller, 2001; Woodhead y Oates, 2007; López, 2010) consideran al apego como un vínculo intrafamiliar afectivo formado por los miembros más cercanos de una familia. Éste se manifiesta por una proximidad física y emocional, en la que se traducen conductas expresivas como abrazos, caricias, besos o sonrisas en la que, con el transcurrir el tiempo se logrará la seguridad emocional y social que toda persona necesita. Esta conducta de apego empieza a constituirse en la primera infancia. Oates, Lewis, y Lamb, (2005) identifican algunos aspectos:

“Los investigadores describen las relaciones de apego de los niños clasificándolas en “seguras” e “inseguras” o “desordenadas”. Un niño con apego seguro confía en que la figura con la cual ha establecido relación estará a su disposición como fuente de bienestar y alivio en los momentos de tensión. Los niños con apego inseguro o desordenado no tienen expectativas constantes en cuanto la capacidad de las figuras con las cuales han establecido relación de ayudarlos a afrontar las dificultades emotivas. En las familias donde ambos padres biológicos cuidan a sus hijos, las relaciones de apego se establecen normalmente con cada uno de ellos”. (p. 28).

Por lo tanto, el conseguir dentro de la familia una relación de apego seguro en el niño a lo largo de todos los períodos de desarrollo permitiría conseguir cambios positivos dentro de la evolución psicológica y en el contexto social. De igual forma, en la adolescencia se adquirirá la ampliación y remplazo de figuras de apego previas por otras, tales como amigos o relaciones de pareja propias de la edad cronológica y neurológica del individuo.

La relación de apego no se logra conformar sin un elemento importante como el clima familiar. Según López, Pérez, Ochoa y Ruiz (2008-2009) la importancia viene dada: *“por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, y ha mostrado ejercer una influencia significativa tanto en la conducta, como el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes”* (p. 124). Los autores clasifican dos tipos de climas familiares:

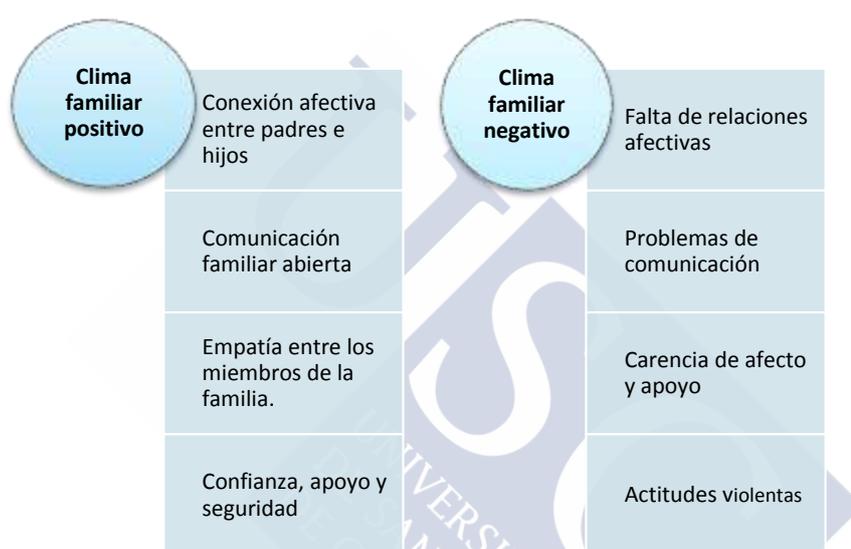


Figura 2.2. Clasificación del clima familiar

Fuente: *Elaboración propia a partir de López et al., (2008)*

La dinámica familiar que se observa en la actualidad es ciertamente compleja, puesto que se evidencian ciertos desajustes en la juventud, adquiriendo actitudes violentas en su contexto social. Es por ello que una estimulación adecuada en el seno familiar potenciará las habilidades sociales y la empatía, actuando intrínsecamente en el comportamiento del individuo.

2.2.2. Educación familiar y estilos parentales

Una de las principales formas de aprendizaje en el ser humano es la observación y la imitación. Por ello, dentro de una familia, un niño/niña aprende del ejemplo de sus padres, que son los modelos de comportamiento humano más cercanos para iniciar el aprendizaje. El rol del padre y la madre es fundamental para un desarrollo adecuado de los valores y las primeras experiencias en la vida de un niño, y un clima familiar positivo son esenciales para el desarrollo integral como persona.

La educación familiar tiene como principal propósito formar el área afectiva con ejemplos positivos. Esta tarea es interminable pues, a diferencia de los otros tipos de educación, la educación familiar no tiene un tiempo de caducidad. Bernal, Rivas y Urpí (2012) afirman que la pedagogía familiar se encontraba a modo de currículo oculto y lo definen como: *“el conjunto de conocimientos, destrezas, valores y normas de conducta que se transmiten y adquieren en el proceso educativo que se produce en la vida familiar”* (p. 56).

La familia vive un sinnúmero de experiencias educativas incomparables, que se caracterizan por ser tanto internas como externas a este núcleo. Es ahí donde todos sus miembros convergen y se vuelven sujetos de educación que van experimentando nuevos aprendizajes de la vida. A su vez, estos aprendizajes llevan a que los sujetos se conviertan también en agentes educativos.

El propósito fundamental del contexto educativo familiar se origina en un proceso formativo integral de los hijos, logrando así, que puedan transmitirse a los espacios más cercanos de socialización. Bradley (1995) plantea cinco funciones básicas para desarrollar un escenario educativo. Estas funciones serían las siguientes:

Funciones	Actividad	Descripción
Mantenimiento	Biológica-física	Cuida la integridad y supervivencia del organismo, salud y bienestar físico, de acuerdo a una alimentación balanceada y aseo personal.
Estimulación	Biológica-cognitiva	Asegura un desarrollo adecuado de las funciones cognitivas, proporcionando información sensorial.
Apoyo	Social-Emocional	Provee bienestar personal, brindando un soporte consolidado en un sentido proactivo y reactivo.
Estructuración	Cognitiva-atencional	Establece un ambiente organizado, metódico y predecible.
Control	Social-emocional	Supervisión y seguimiento de aspectos físicos, emocionales, sociales.

Cuadro 2.2. Funciones básica del escenario educativo familiar

Fuente: *Elaboración propia a partir de* Bradley (1995)

La educación familiar se presenta como las actitudes y conductas de los padres frente a los hijos. Estas prácticas parentales aportarán positiva o negativamente dentro del desarrollo del niño. Darling y Steinberg (1993) encuentran tres aspectos diferenciados en la educación de los hijos: (1) las metas, (2) los estilos y (3) las prácticas. Las metas están relacionadas con la perspectiva de futuro que anhelan proyectar los padres hacia los hijos. Los estilos educativos se consideran como la influencia de la conducta de los padres sobre el desarrollo infantil. Por último, las prácticas educativas son comportamientos específicos destinados a un objetivo a través del cual los padres ejercen sus funciones parentales. Maccoby y Martin (1983) define el estilo de crianza de los hijos como: *“el reflejo de dos procesos subyacentes específicos: el número y tipo de demandas hechas por los padres y la contingencia de refuerzo de los padres”* (p. 50).

En estos contextos, Sallés y Ger (2011) puntualizan cuatro aspectos básicos para el propósito educativo de la parentalidad:

- a. *El afecto*: cuando se encuentra presente se ve reflejado en un modelo educativo positivo.
- b. *La comunicación*: con sus hijos en un ambiente de escucha mutua, respeto y empatía, pero manteniendo una jerarquía de competencias.
- c. *El apoyo en los procesos de desarrollo y las exigencias de la madurez*: los padres competentes estimulan y apoyan a sus hijos, y además les plantean retos para estimular sus logros, proporcionándoles reconocimiento y gratificación.
- d. *El control*: Los niños necesitan a los adultos para poder desarrollar una inteligencia emocional y relacional; es decir, para poder controlar sus emociones, impulsos y deseos.

Para lograr aspectos positivos en la función parental en la educación familiar de los hijos, es importante poseer unas cualidades propias, que Martín-Quintana, Byrne, Ruiz y Suárez (2009) definen como competencias parentales, donde destacan que:

“La competencia es multidimensional, bidireccional, dinámica y contextual. Multidimensional porque implica el funcionamiento integrado de la cognición, el afecto y el comportamiento. Bidireccional porque sirve tanto para propiciar el ajuste personal y social a los contextos como para analizar lo que los contextos proporcionan a las personas en su desarrollo. Dinámica porque cambia a medida que el individuo se enfrenta a nuevos retos y tareas evolutivas que debe resolver, así como, a expectativas sociales que debe cumplir”. (p. 114)

Varios estudios concluyen, que la prevalencia de los diferentes estilos de crianza de los hijos varía notablemente de acuerdo a algunas variables como la cultura, la edad de los descendientes, la escala generacional o cohorte, el aprendizaje social, o el medio social, entre otros. Los estilos parentales presentan en muchos casos un enfoque tipológico (Parra y Oliva, 2006; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Oliva, Parra y Arranz, 2008) que se derivan de la comparación de niños o adolescentes cuyos padres se diferencian por el estilo educativo en función de las dimensiones como el afecto, la socialización, el control y el nivel socioeconómico.

Coll, Miras, Onrubia, y Solé (1998) presentan la clasificación más tradicional del estilo parental de acuerdo a la variable control, en la cual señala los dos tipos de estilos más comunes: (1) el autoritario, que se caracteriza por no tener en cuenta las necesidades y demandas de los hijos, y que desempeña un control restrictivo, energético y rígido, con imposición de normas, utilizando en muchas ocasiones el uso de correctivos físicos, intimidaciones verbales y físicas. Este estilo parental es unidireccional: son los padres quienes informan sobre sus decisiones sin tener en cuenta el punto de vista de los hijos, manifestando indiferencia hacia las iniciativas y actuaciones infantiles. (2) El estilo parental permisivo, por su parte, prescinde del uso del control, no requiere el cumplimiento de normas y emplea raramente los castigos. A los hijos se les permite regular sus propias actividades, y los padres tienen como cualidad principal el ser muy complacientes y aceptar positivamente los impulsos del niño. La comunicación es unidireccional y poco efectiva.

La monitorización parental es una dimensión del estilo parental que actualmente ha dado lugar a una serie de investigaciones (Barber, 1996, Delgado, 2005, Parra y Oliva, 2006), donde se identifica a la monitorización parental como un tipo de control conductual por parte de padres y madres que pone límites, reglas y restricciones, así como el modo en que guían y supervisan la conducta de sus hijos mediante una serie de preguntas o su observación, para conocer aspectos de la vida tales como los lugares que frecuentan, o los tipos de amistades y actividades que realizan. Por lo general, estas investigaciones se efectúan en la adolescencia.

“La monitorización refleja el esfuerzo de los padres por adaptar y regular la conducta del hijo a través de su guía y supervisión, mientras que el control psicológico emana de una motivación de los padres por seguir manteniendo el poder en la relación, inhibiendo el desarrollo de la autonomía del hijo y manteniendo su dependencia de los padres”. (Pettit y Laird, 2002, p. 100)

Por el contrario, Kerr, Stattin, Biesecker, y Ferrer-Wreder (2003) hacen referencia a varios estudios que encuentran que la relación entre el conocimiento que los padres tienen de las actividades de sus hijos y el grado de ajuste comportamental de éstos no obedecería al hecho de que la monitorización parental impida el surgimiento de comportamientos inadecuados, sino que más bien sería debido al hecho de que la información que poseen los progenitores procede de la auto-revelación de sus hijos, y son los adolescentes más ajustados y con menos problemas conductuales quienes tienden a contar más cosas a sus padres.

En concordancia, Baumrind (1989) realizó algunas investigaciones en la que modifica la forma de ver los estilos de crianza planteando un nuevo de estilo, que denomina “democrático”, donde se incentivan los comportamientos positivos, así como controlar y poner límites a las conductas de los hijos. Los padres ponen reglas y normas claras argumentando y sustentando su cumplimiento, y la comunicación es bidireccional, efectiva y afectiva. Otro de los aportes en el estudio de estilos educativos parentales es la variable de socialización familiar, que detallamos en el Cuadro 2.3.

Tipología de socialización familiar	Rasgos de conducta parental	Consecuencias educativas sobre los hijos
DEMOCRÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Afecto manifiesto • Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad • Explicaciones • Promoción de la conducta deseable • Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas) • Promueven el intercambio y la comunicación abierta • Hogar con calor afectivo y clima democrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social • Autocontrol • Motivación • Iniciativa • Moral autónoma • Alta autoestima • Alegres y espontáneos • Autoconcepto realista • Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales • Prosocialidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad) • Elevada motivación de logro • Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos
AUTORITARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Normas minuciosas y rígidas • Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas • No responsabilidad paterna • Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo) • Afirmación de poder • Hogar caracterizado por un clima autocrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución autonomía y autoconfianza • Baja autonomía personal y creatividad • Escasa competencia social • Agresividad e impulsividad • Moral heterónoma (evitación de castigos) • Menos alegres y espontáneos
NEGLIGENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia ante sus actitudes y conductas, tanto positivas como negativas • Responden y atienden las necesidades de los niños • Permisividad • Pasividad • Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones • Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños • Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas • Acceden fácilmente a los deseos de los hijos 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja competencia social • Pobre autocontrol y heterocontrol. • Insuficiente motivación • Escaso respeto a normas y personas • Baja autoestima, inseguridad • Inestabilidad emocional • Debilidad en la propia identidad • Autoconcepto negativo • Graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad • Bajos logros escolares
INDULGENTE	<ul style="list-style-type: none"> • No implicación afectiva en los asuntos de los hijos • Dimisión en la tarea educativa, invierten en los hijos el menor tiempo posible • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa competencia social • Bajo control de impulsos y agresividad • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales

Cuadro 2.3. Estilos de educación familiar y comportamiento Infantil

Fuente: Torío, Peña, y Rodríguez (2009)

A modo de conclusión, existen innumerables estudios del estilo de crianza de los padres hacia los hijos con diversas dimensiones y que hoy han venido sufriendo algunas modificaciones. A continuación sintetizaremos los estudios más relevantes tomando en cuenta las variables empleadas en la presente tesis:

Variables en el estilo parental	Aportes	Autores
Rendimiento académico	Las puntuaciones más altas son obtenidas por el alumnado que considera a sus padres como democráticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts, y Fraleigh (1987). • Steinberg, Elmen, y Mounts (1989). • Strassberg, Dodge, cBates, y Pettit (1992). • Weiss y Schwarz (1996) • Kim y Rohner (2002)
Afectividad	Se relaciona con el bienestar psicológico y con un nivel óptimo de autoestima en los hijos.	<ul style="list-style-type: none"> • Mestre Escrivá y Frías Navarro (1997) • Warash y Markstrom (2001) • García Linares, Pelegrina, y Lendínez (2002) • Alonso García y Román Sánchez (2005)
Socialización	Analiza la influencia del estilo disciplinar de los padres en la configuración del sistema de valores de sus hijos y sugieren que niños con padres que usan estilos disciplinares inductivos manifiestan niveles más altos de internalización de normas y de desarrollo moral.	<ul style="list-style-type: none"> • Hoffman (1975) • Eisikovits y Sagi (1982) • Grusec y Goodnow (1994) • Molpereces, Musitu, y Lila (1994) • Musitu, Román, y Gutiérrez (1996) • Molpereces, Linares, y Musitu (2001)
Estilos de vida de adolescentes	Las prácticas educativas basadas en la facilidad para establecer comunicación y en la expresión de afecto y la comprensión, se muestran como factores de protección asociados a los estilos de vida saludables y es percibido el ambiente familiar como un entorno decisivo en la prevención de conductas desajustadas de los adolescentes. (Consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias, malos hábitos alimenticios, tenencia de armas, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Weiss y Schwarz (1996) • Pons y Berjano (1997) • Cohen y Rice (1997) • Corvo y Williams (2000) • Rodrigo y otros (2004)

Cuadro 2.4. Principales variables de investigación en los estilos parentales

Fuente: Elaboración propia a partir de Torío *et al.* (2009)

La educación familiar se origina en un espacio de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, proporciona un valor agregado, que es el afecto entre sus actores. Esto representa un educarse, adquirir nuevos hábitos, actitudes, comunicación, normas de comportamientos, control, disciplina, autoridad y valores que generan la integralidad de

la persona. La educación familiar es la actividad instructiva diaria que los padres realizan con sus hijos considerando la dinámica familiar; pero esta tarea no puede actuar sola; es fundamental que vaya acompañada de competencias parentales que se irán desarrollando a lo largo de la vida.

2.2.3. Valores y socialización familiar

Al hilo de las ideas anteriores, en la familia se enseñan un sinnúmero de aprendizajes, y entre los principales tenemos a los valores que irán incrementándose como soporte para la vida de una persona; de ahí que estos valores se verán reflejados en los aspectos más íntimos del sujeto, y muy especialmente en su entorno social. La construcción de los valores dentro de la vida familiar se basa principalmente en el supuesto de que éstos puedan estar presentes constantemente en los padres y procuren ser transmitidos a los hijos para que luego éstos adquieran una función activa dentro del aprendizaje y la conducta.

Ruiz Corbella (2003) hace referencia a que la familia es la unidad clave en la configuración moral de todo individuo, y además señala que estamos ante un colectivo en el que se crea una relación de dependencia estable entre todos los miembros que pertenecen a él, basándose en un compromiso personal de largo alcance fundamentado en un proyecto común, en donde se propicia la relación de apego, y que pretende a la vez interactuar con otros individuos, que pueden ser familiares o no. La familia es también dinámica, dado que está en continuo movimiento en torno al crecimiento y desarrollo de

cada miembro, y crea las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo un encuentro intergeneracional.

Tomando las palabras de Ortega y Mínguez (2009) *“quienes sostienen que la familia es el hábitat natural para la apropiación de los valores, atribuyendo una función acogedora, en tanto que es un centro de alivio de tensiones, ofreciendo a todos sus miembros un clima de serenidad, tranquilidad y seguridad”*. (p. 42). Esto da lugar a que hoy en día hayan surgido nuevos modelos familiares en los que los valores se impregnan de un modelo social más igualitario y personalizado, más democrático y más abierto al futuro que al pasado (Gimeno, 1999).

Grolnick y Farkas (2002) establecen la internalización de las normas y valores, que consiste en el proceso a través del cual las acciones, inicialmente reguladas desde el exterior, van progresivamente incorporándose a la persona. A medida que crecen, los niños van asumiendo gradualmente los valores familiares y autorregulando sus acciones, al tiempo que aumenta su motivación en el terreno moral. A este propósito Deci y Ryan (1991) combinan el proceso de internalización con el de regulación interiorizada, según la cual las reglas y valores externos son adquiridos por los niños a través de la presión y el control parental de su conducta, y se logra la regulación a través de la identificación, lo que implica una mayor elección personal, en la que las reglas van siendo progresivamente integradas en un sistema coherente de motivos, objetivos y valores.

La transmisión de valores dentro de la familia se produce por una sucesión de factores. Whitbeck y Gecas (1998) identifican algunos de ellos, tales como: (1) la naturaleza y los

tipos de valores que se consideren; (2) las percepciones y atribuciones que los hijos hacen respecto a los valores de los padres; (3) la edad de los hijos, considerando que se asocia a su desarrollo cognitivo y la calidad de las interacciones padres-hijos. A este respecto Barón, Urquijo, Bilbao, Rebollo, y Sánchez (2008) establecen que la internalización moral se verá favorecida por las inducciones, el razonamiento y el análisis conjunto entre padres e hijos de las razones y consecuencias de las normas y valores.

Dentro de la vida familiar es fundamental la dualidad entre valores y la socialización fundamentada en un proceso de interacción de culturas, conductas, apegos y afectividad, que se complementa por una sucesión de acciones que se irán integrando en otros contextos. En referencia a esto, Mathiesen, Mora, Chamblás, Navarro y Castro (2011) determinan que la familia revela que la función educadora esencial es la de ser responsables de transmitir las normas y valores sociales a sus descendientes, para luego desempeñarse en el mundo social.

La familia es un microsistema que se encuentra inserto dentro de otras estructuras más amplias, como la comunidad, el grupo de amigos, la iglesia, y el sistema económico, social, político y cultural (Bronfenbrenner, 1979). Un aspecto importante en el contexto familiar se refiere a los contenidos específicos que se transmiten en la socialización, planteándose preguntas tales como: ¿qué valores son inculcados en los hijos?, o ¿cómo se transmiten los estilos de disciplina utilizados por los padres? (Cava, Agudedo y Ochoa, 2001).

Martínez (2005) presenta una explicación para la socialización parental con un modelo bidimensional que presenta dos ejes: Aceptación/ Implicación y Coerción/ Imposición, y sostiene que:

“Aceptación/Implicación, los hijos percibirán que sus conductas acordes con la norma son apreciadas por sus padres, mientras que cuando no lo son los padres utilizan el razonamiento y el diálogo. Por otro lado, la Coerción/Imposición es un estilo de socialización que sólo puede tener lugar cuando el comportamiento del hijo sea discrepante con las normas de funcionamiento familiar. Esta forma de actuación pretende suprimir las conductas inadecuadas utilizando simultánea o independientemente la privación, la coerción verbal y la coerción física “(p. 34).

En conclusión, el conjunto de conductas que los padres valoran como apropiadas y deseables para sus hijos, tanto para su desarrollo como para su integración social, reciben el nombre de estrategias de socialización, lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos, y los medios para alcanzar esos estados deseables (Goodnow, 1985). En este sentido García, Ramírez, y Lima (2010) plantean la necesidad de ciertos elementos para lograr que una familia sea eficaz en la construcción de valores (véase fig. 2.3):

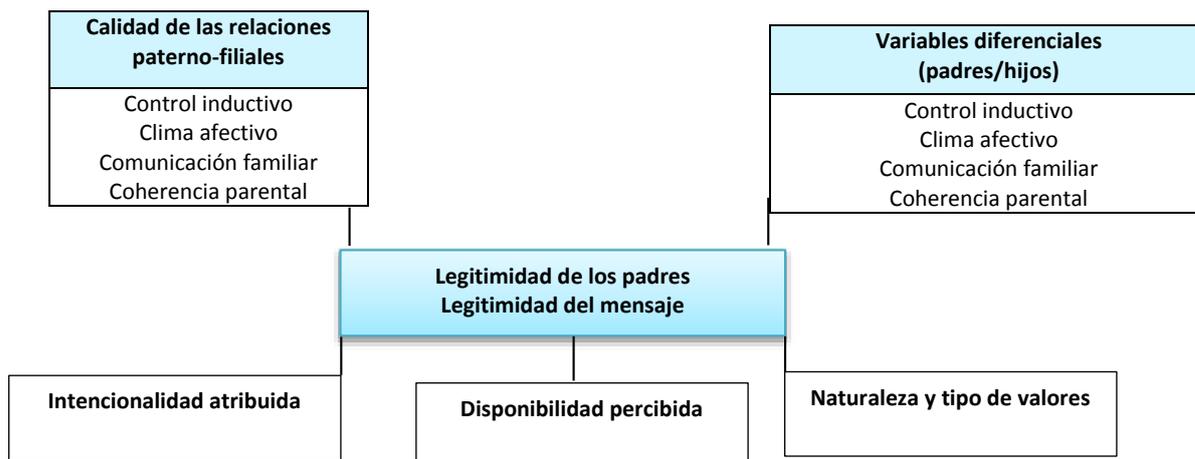


Figura 2.3. La eficacia de la familia en la construcción de valores

Fuente: García, Ramírez, y Lima (2010)

Uno de los elementos que asegura una efectiva adquisición en la transmisión de valores es el estilo de disciplina parental que los padres pueden ejercer ante las acciones de los niños, dependiente a su vez de las competencias que posean como padres. El conjunto de todas estas competencias se presenta como estrategias de socialización para regular la conducta e inculcar valores, actitudes y normas. De igual forma la relación entre hermanos brinda un espacio esencial de logro, desarrollo y mantenimiento de habilidades sociales para niños y adolescentes, y se convierte en la base de las relaciones con sus pares en otros contextos sociales (Ripoll, Carrillo, y Castro, 2009).

En consecuencia, la influencia de la familia en el desarrollo de los valores y la socialización es innegable; de ahí que sea el lugar por excelencia donde se establecen las relaciones personales más profundas, en donde se involucran afinidad de apegos e intereses, que se basan en muchos aspectos que hacen que este vínculo sea el mejor ejemplo de respeto mutuo entre las personas. Según Quintanas (2009), es preciso

desarrollar en los individuos valores como la libertad, la independencia, la comunicación y el amor a la verdad, la responsabilidad e iniciativa, el amor hacia el otro, el espíritu de colaboración y ayuda mutua, la apertura, etc. Por su parte, Barón *et al.* (2008) confirman que “*el afecto, la comunicación emocional y la aceptación incondicional de las figuras de apego proporcionan el mejor contexto para el desarrollo y la internalización moral de los hijos*” (p. 715).

En definitiva, en cada familia se presentan comportamientos indistintos en la educación de los hijos que se diferencian principalmente por el grado de control, la comunicación entre padres e hijos, la relación de afecto, la exigencia de madurez en aspectos como el social, intelectual y emocional, y por último la tipología de padres a la que está orientada la enseñanza.

2.3. LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

“Para llegar a la mente de un niño, un profesor debe capturar su corazón. Sólo si un niño se siente bien puede pensar bien”.
(Ginott, 1969)

Así pues, podemos concluir como resumen de todo lo anterior que la familia y la escuela son el binomio perfecto para la transmisión de valores y la socialización. La escuela, además de ser un ente de aprendizaje es el primer contacto directo y continuo del niño con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático (Garnegski y Okma, 1996); igualmente se puede decir que es un entorno donde surgen procesos mediante los cuales

las nuevas generaciones de ciudadanos se en un grupo cultural propio (Martín, Bara y Estrada, 2011).

La educación tiene como función formar al ser humano desde su integralidad por lo que, como principio básico, reconoce al niño y a la niña como personas, con una consolidación de los valores morales hacia una sociedad democrática, considerando el término democrático como un modelo de equidad, libertad, honradez, solidaridad, armonía, humildad y respeto de pensamiento entre las personas.

En este sentido Ortiz (2003) hace referencia a la importancia de la educación y los valores como aspectos fundamentales de una sociedad:

“La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores. Por medio de la educación, todo grupo humano tiende a perpetuarse, siendo los valores el medio que da cohesión al grupo al proporcionarles unos determinados estándares de vida” (p. 24).

Rui (2003) enfatiza cuatro funciones principales que ha venido desempeñando la escuela desde sus inicios: la transmisión de la cultura específica de la sociedad en la que está inmersa, la ayuda a la integración y adaptación de cada alumno a esa comunidad, por lo que enseñarán las normas, las pautas de conducta, etc., propias de esa sociedad, el desarrollo de destrezas específicas dirigidas al desarrollo profesional, y la aportación de

la posibilidad de convivir con los iguales y con los adultos en espacios comunes reglamentados. Por ello, la escuela no es lugar donde exclusivamente se enseñan valores en materias específicas como ética o religión, sino que también es un lugar propicio para una transmisión continua, permanente, y duradera de los mismos por parte de toda la comunidad educativa.

Uno de los actores más significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores son los docentes que, por medio de estrategias conductuales, actitudinales, pedagógicas, didácticas y metodológicas, van aproximando al niño a una práctica de valores. Rogers (1969) reconoce la importancia de los valores de los maestros, de la comprensión empática, la realidad, la aceptación y la confianza en la creación de un clima positivo en el aula para fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, Klaassen y Maslovaty (2010) en un estudio realizado con docentes, conciben que el valor moral en el docente *“requiere que sea capaz y esté dispuesto a defender en público los propios principios. El valor moral implica atreverse a un cambio y a una “lucha” por los propios principios”* (p. 13).

Precisamente, Berrios y Buxarrais (2013) han realizado un estudio a docentes, donde manifiestan que es fundamental la educación en valores para sus alumnos, y señalan cuatro dimensiones esenciales a las que debe apuntar este tipo de educación: formación personal, guías para la vida, convivencia social, y la influencia de la sociedad de consumo en los valores.

Alt y Reingold (2012) plantean que los valores morales de los docentes presentan tres aspectos imprescindibles: en primer lugar, el valor moral de los profesores debe ser demostrado por principios que deben ser defendidos frente a los estudiantes, padres, colegas y líderes de la escuela. El segundo se refiere a la 'fortaleza' que es necesaria en la práctica diaria: la paciencia y el esfuerzo constante en lo que se refiere al bienestar de los estudiantes. Un tercer aspecto importante se refiere al valor de ser un modelo de conducta moral para los estudiantes y para la comunidad en general.

Martín, Bara, y Estrada (2011) señalan tres factores que el docente debe promover para el desarrollo de la autonomía personal de los alumnos:

“En primer lugar, que cada uno de los alumnos se sienta apreciado y valorado como persona, aceptado tal y como es. En segundo lugar, que el entorno escolar en el que crece y aprende sea un entorno afectivamente rico, en el que se sienta no solo aceptado, sino querido. En tercer lugar, que la escuela y el profesorado ofrezcan y compartan un conjunto de referentes estables que promuevan la integración de las identidades personales de cada alumno” (p. 95).

Uno de los desafíos actuales del docente es la práctica continua en valores dentro y fuera del aula, despertando así el interés del educando hacia la vivencia continua de ellos. Una relación empática entre docentes y alumno será la plataforma para una efectiva transmisión de actitudes y habilidades sociales hacia la sociedad.

2.3.1. Importancia de educar en valores en la escuela

Muchos autores señalan la crisis de los valores morales (Sidicaro, 1998; Merino, 2005; Barriga, 2006; Veugelers, 2011) en la sociedad actual, de ahí emerge la necesidad que se presenta en la sociedad moderna de una educación en valores que contemple algunos principios básicos para un desarrollo moral de la sociedad en que vivimos; esto permitirá conducir a nuevas potencialidades para formar seres humanos respetuosos, autónomos, responsables y solidarios.

La educación en valores, desde la perspectiva de diferentes pedagogos, se concibe como propuestas pedagógicas un tanto diferentes. En este sentido, para distintos autores (Ortiz, 2003; Ramos, Ochoa y Carrizosa, 2004; Botero, 2008), los valores son designados como temas transversales, dado que fragmentan el currículum escolar en diferentes ámbitos de conocimiento y se conforman por contenidos temáticos de carácter interdisciplinar de trascendencia social. Por su parte, Jackson (1992) determina que los aprendizajes que tienen una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal se consideran como un currículum oculto que está presente en la escuela como una forma de socialización y adaptación.

Por el contrario, Neville (2009) sugiere que los valores no son un "extra añadido" a la educación, sino más bien, que *“los valores son la esencia misma de la enseñanza de calidad en que los estudiantes aprenden mejor en una situación de aprendizaje conscientemente estructurado en torno a los valores positivos de la atención y la preocupación por el progreso del estudiante”* (p. 14). Además, las escuelas y las aulas son lugares inherentemente

sociales, donde el grupo de pares es una influencia importante en la formación de actitudes, creencias y comportamientos (Ryan, 2000). Los currículos educativos a nivel mundial presentan dentro de sus principales objetivos el fomento del desarrollo social, surgiendo desde la educación inicial hasta la secundaria, dando importancia a la convivencia y a la resolución de conflictos, aspectos que tienen mucha relación con la educación en valores.

Los valores en las instituciones educativas intervienen como un elemento fundamental en una educación de calidad y, en muchas ocasiones, también afectan al rendimiento académico. Bryk y Schneider (2003) llevaron a cabo un estudio de algunas instituciones educativas de Chicago y descubrieron a la “Confianza relacional” como un factor en el fortalecimiento de los vínculos entre las distintas partes que interactúan como parte del quehacer educativo: estudiantes, maestros, directores, personal administrativo y padres de familia. Esta confianza relacional se refuerza o erosiona a través de la interacción dinámica de cuatro valores claves: *“el respeto, aprecio personal, competencia en responsabilidades de roles centrales, y la integridad personal”* (p. 43).

Cuando en las instituciones educativas se fortalece un proceso de enseñanza-aprendizaje en valores, éstas se convierten en un tejido conectivo que une a los individuos en un conjunto para avanzar y alcanzar una educación de calidad con un objetivo único, que es el bienestar de los estudiantes y de una sociedad integral. Una mejora de las instituciones educativas nos obliga a pensar más acerca de la mejor manera de organizar

un trabajo colectivo de los adultos y estudiantes en una educación basada en valores, a fin de que este tejido conectivo se mantenga saludable.

En los últimos años, Veugelers (2011) ha llevado a cabo muchas investigaciones sobre los valores morales en la educación. Este trabajo está basado en una amplia muestra de padres, maestros y estudiantes a los que se solicitó elegir entre una amplia variedad de valores si éstos deben ser objetivos educativos, por un lado, y si son practicados, por otro. Se encontró consistentemente la existencia de tres grupos de objetivos:

“Disciplina, donde los objetivos son la obediencia, los buenos modales y la autodisciplina; autonomía, en el que los objetivos son la formación de una opinión personal y de aprendizaje para manejar la crítica; Preocupación social, en el cual los objetivos son la empatía, mostrando respeto por aquellas personas que tenían diferentes puntos de vista, y la solidaridad con los demás”. (p. 15)

Posteriormente, Lovat y Toomey (2009) han demostrado la importancia de la práctica de valores para lograr una escuela de calidad. Además, también presentan algunas recomendaciones que se deben tener en cuenta para lograr la efectividad:

- El liderazgo de calidad en el grupo y en la escuela, sobre todo allí donde la comprensión del alcance global de los valores es más claro y el vínculo con la práctica sea demostrable.
- Calidad de la enseñanza y de la pedagogía.
- Tomar un enfoque de “toda la escuela”.

- Máxima: "creer en la idea" por parte de todos los interesados.
- Las relaciones de calidad dentro y entre las escuelas de la agrupación.
- Modelado, viviendo y practicando los valores que están enunciados en el plan de estudios.
- Profundidad intelectual en el conocimiento del profesorado.
- Responsabilidad intelectual entre los estudiantes, manifestada a través de la voluntad de involucrarse en el pensamiento complejo a lo largo del plan de estudios.
- Mayores niveles de implicación de los estudiantes en el currículo ordinario.
- Enfoques pedagógicos que coincidan con los principios de la "Enseñanza de Calidad".
- Conocimiento profundo y meta-aprendizaje;
- Profundidad de pensamiento necesario para el razonamiento ético y la toma de decisiones éticas.
- Transición desde el "conocimiento del bien" hacia el "hacer el bien".
- Demostraciones de una mayor responsabilidad de los estudiantes sobre temas locales, nacionales e internacionales, una mayor capacidad de resiliencia y de habilidades sociales por parte de los estudiantes, y mejora de las relaciones de cuidado y confianza.
- El "dominó" o "efecto de goteo" que la educación en valores tiene en toda la escuela.

Martín *et al.* (2011) hacen referencia a que la educación en valores debe promover el pluralismo: “*El pluralismo es el valor que nos permitirá profundizar en estilos de vida democráticos en un plano familiar, escolar, social, laboral y comunitario así como en la construcción de una comunidad global más justa y equitativa*” (p. 111). Es imprescindible señalar que desde los sistemas de educación macros debe regir un currículo que contemple la educación en valores para que sean luego las instituciones educativas quienes permitan alcanzar las competencias dentro de un programa de trabajo institucional continuo donde sea involucrado todos los actores educativos.

Como conclusión, para lograr en el aula una verdadera educación en valores, debe comprometerse a cumplir dos principales características: la primera debe estar fundamentada en el alumno, considerándolo como persona vista desde la dignidad humana, investida de valores morales desde los que se potencian sus relaciones, creando un clima de respeto mutuo y tomando en cuenta las características particulares. La segunda implicaría vincular a la pedagogía con una fundamentación en la empatía y el afecto, asumiendo el sentido de la responsabilidad inherente al educador, así como satisfaciendo la necesidad de establecer mecanismos de colaboración entre padres y docentes, con la intención de desarrollar la autonomía personal en el sentido crítico.

2.4. SÍNTESIS DEL SEGUNDO CAPÍTULO

El esquema que se presenta a continuación constituye una síntesis de los principales elementos abordados a lo largo del segundo capítulo.

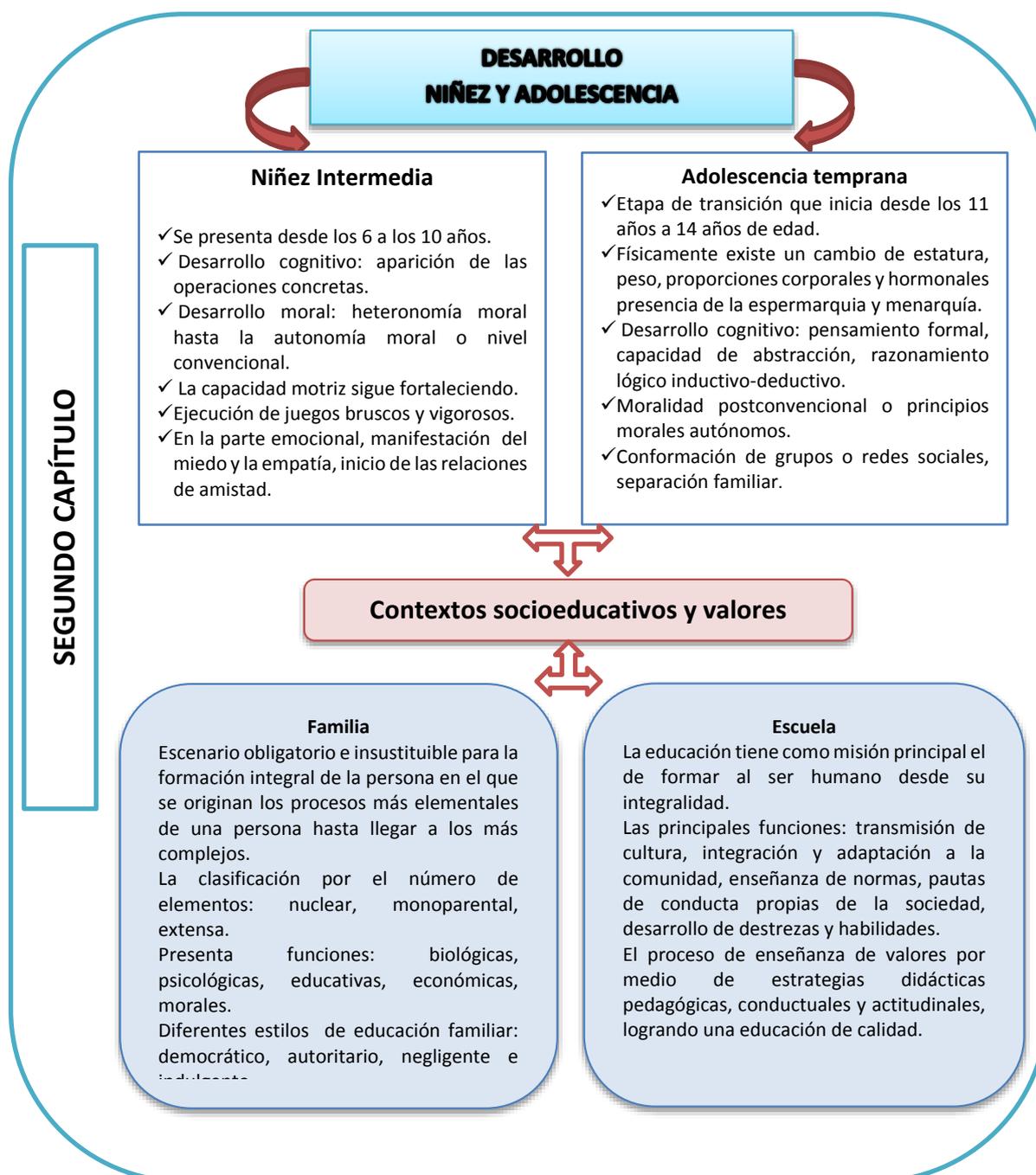


Figura 2.4. Síntesis de los temas abordados en el segundo capítulo.

3. Capítulo: Estilos de vida en niños y adolescentes.

3.1. ESTILOS DE VIDA EN LA ACTUALIDAD

"El gran estilo nace cuando lo bello obtiene la victoria sobre lo enorme"
Friedrich Nietzsche

El estilo de vida es un tema muy interdisciplinar, ya que estudia el comportamiento habitual de las personas desde diversas perspectivas. En un principio, este tipo de investigaciones se llevó a cabo desde el enfoque socioeconómico, en la que se podían observar diferentes niveles: ingresos, educación, estatus social (Cockerham, Abel y Lüschen, 1993). Más tarde, la investigación pasó al campo psicológico en el que Adler (1982) expresa el carácter propositivo de una persona. Además, actualmente el campo de la medicina se ha hecho presente en incontables estudios (Rampersaud, Pereira, Girard, Adams y Metzl, 2005; Trost y Loprinzi, 2008; Martin, Saunders, Shenkin, y Sproule, 2014; Nasreddine *et al.*, 2014; Yeh, Chen, Ku, y Chen, 2015), no solo en cuanto a qué se considera un estilo de vida saludable, sino también en cuanto a la relación ente los estilos de vida y los problemas de salud y los estilos de vida en las diversas etapas de la vida. Otro aspecto que ha sido importante en el estudio del estilo de vida es la inclusión de las actividades de ocio y de las actividades físicas y deportivas, que se han explorado en el contexto del desarrollo del ser humano, así como en contextos familiares y educativos (Roberts, 1999).

A continuación vamos a dar a conocer una serie de definiciones del constructo estilos de vida desde diferentes visiones, en las que permitirá observar diversos aportes:

Autor	Definición
Organización Mundial de la Salud (1989)	"un modo general de vivir basado en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones de conducta individuales determinados por factores socioculturales y características personales"
Mendoza (1990)	"el conjunto de patrones de conducta que caracterizan la manera general de vivir de un individuo o grupo".
Erben, Franzkowiak, y Wenzel, (1992)	"El estilo de vida de un grupo social que caracteriza la totalidad de los patrones de significado y formas de expresión que son producidos por un grupo en el curso de los esfuerzos colectivos para hacer frente a las exigencias y contradicciones de las estructuras sociales y situaciones comunes a todos los miembros de ese grupo, el estilo de vida reúne a los esfuerzos relacionados con las exigencias, es decir, las condiciones (sociales, políticos, económicos y culturales) externos y los esfuerzos relacionados con la situación y el estado subjetivo. en el estilo de vida se expresa en qué condiciones un grupo social actúa o reacciona de manera particular, es decir, el estilo de vida nos dice en qué direcciones un grupo tiende a desarrollar su comportamiento en el actual proceso de hacer frente a las condiciones en las que viven"
Casimiro (1999)	"los comportamientos de una persona, tanto desde un punto de vista individual como de sus relaciones de grupo, que se construye en torno a una serie de patrones conductuales comunes".
Kaynak y Kara (2001)	"generalmente entendido como los patrones en los que las personas viven y gastan su tiempo y dinero".
Chaney (1996)	"patrones de acción que diferencian a las personas".
Peter y Olson (1994)	"la manera en que las personas conducen sus vidas, incluidas las actividades, intereses y opiniones. Las actividades son las acciones manifiestas (trabajo, aficiones, eventos sociales, vacaciones, entretenimiento, clubes, comunidad, compras, deportes, etc.) El interés en algunos objetos, eventos o temas (familia, hogar, trabajo, comunidad, recreación, moda, comida, medios de comunicación, logros, etc.) es el grado de entusiasmo que acompaña tanto especial y continua atención a la misma".
Batista-Foguet, Mendoza, Pérez-Perdigón, y Rius (2000)	"se refiere sólo a los patrones de conducta que prevalecen en la forma en que la vida cotidiana de la asignatura se organiza".

Cuadro 3.1. Estilos de vida, definiciones

Fuente: *Elaboración propia.*

Las distintas definiciones de estilos de vida coinciden en que son patrones de conductas impulsados por intereses y actividades cotidianas, siendo éstas individuales o grupales. Desde esta premisa existen diversidad de estudios (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003; Michels *et al.*, 2015; Mura *et al.*, 2015) sobre el estilo de vida de las personas y en los factores que intervienen en el mismo, como son los siguientes:

- ✓ Características individuales: personalidad, intereses, educación recibida, diferencias de género, edad cronológica.
- ✓ Características del entorno micro-social en que se desenvuelve el individuo: vivienda, familia, amigos, ambiente laboral o estudiantil.
- ✓ Factores macro-sociales: sistema social, la cultura, los medios de comunicación, moda, economía.
- ✓ Sistemas de valores, orientaciones normativas y patrones de motivación.
- ✓ El medio físico geográfico que influye en las condiciones de vida imperantes en la sociedad y, a su vez, sufre modificaciones por la acción humana (Erben, Franzkowiak, y Wenzel, 1992; Mendoza, Batista-Foguet, y Oliva, 1994).

De igual modo, García, López y Samper (2012) destacan algunas propiedades del ocio por dimensiones: (1) espacial; (2) temporal; (3) sustantiva: qué actividades son catalogadas como ocio; (4) cultural: qué significa el ocio para las personas; (5) social: cómo se relacionan las personas a través del ocio; (6) económica: el ocio como negocio.

Por lo que se refiere al estilo de vida en niños y adolescentes ha ido modificándose desde hace algún tiempo por la llegada de la tecnología a los hogares, los cambios socioculturales, la globalización, la economía, y fundamentalmente los cambios en los tipos de familia, las funciones que se han adquirido y el tiempo que se dedica a los hijos.

Se han presentado algunas investigaciones con respecto a las tendencias evolutivas del estilo de vida principalmente en niños y adolescentes. Hernando, Oliva, y Pertegal, (2013) manifiestan *“que al inicio de la adolescencia los estilos de vida pueden considerarse*

saludables, ya que a la alta implicación en actividades extraescolares de ocio y el buen ajuste escolar se añade el hecho de que aún no han aparecido algunas conductas de riesgo” (p. 16), considerando a ese tipo de conductas como el consumo de alcohol, droga, tabaco, prácticas sexuales tempranas, insatisfacción con la imagen corporal (anorexia y bulimia), bajo rendimiento académico, o ingreso en pandillas, entre otras.

Sin embargo, los patrones de comportamiento del estilo de vida pueden manifestar la existencia de otras variables que se encuentran estrechamente relacionadas: los valores, actitudes, creencias, las habilidades sociales o de aislamiento social que se están desarrollando, además de otros indicadores de competencias socio-cognitivas, tanto individuales como relacionales (Batista-Foguet *et al.*, 2000; Rodrigo *et al.*, 2004).

3.2. PRINCIPALES ACTIVIDADES DE ESTILOS DE VIDA Y OCIO PRESENTES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Una variable condicionante en el estilo de vida moderno es el tiempo que se emplea en la variedad de actividades existentes por hacer. En el desarrollo del niño desde la infancia hasta la edad adulta necesita considerables inversiones de los padres o cuidadores y de la comunidad en la que se encuentra inmerso, precisando de tiempo, dinero y el capital psicosocial o emocional (Haveman y Wolfe, 1994). La cantidad de tiempo invertida sirve como una estimación de la exposición a diferentes experiencias sociales, donde una mayor inversión de tiempo conduce a una mayor absorción de las habilidades y conocimientos de ese contexto (Hofferth y Sandberg, 2001, p. 295).

Para el análisis en los estilos de vida de niños y adolescentes, Grossman *et al.* (1992) plantean que deben realizarse incluyendo aquellos sistemas que son influyentes en su desarrollo: la familia, los pares y la escuela. A continuación, daremos a conocer algunas actividades investigadas desde los diferentes contextos:

- a. **Actividades escolares:** la mayoría del tiempo que pasan los niños y adolescentes se da en contextos formales de educación, establecido en aproximadamente 8 ó 9 horas diarias, caracterizadas por tareas individuales y grupales, evaluaciones, lecturas, clases magistrales de diferentes asignaturas, actividades deportivas y culturales. Además, la escuela no es el único lugar donde se efectúa el trabajo del ámbito escolar, pues en el hogar se utiliza otro tiempo para cumplir con las tareas de no menos 30 minutos para deberes que cumplir y lecciones que repasar para el siguiente día de clases (Hofferth y Sandberg, 2001).
- b. **La lectura:** es una actividad de aprendizaje beneficiosa para niños y adolescentes que, además, permite adquirir algunas habilidades como la fluidez mental, el pensamiento crítico, el análisis, la interpretación, los valores morales y, especialmente, el desarrollo de la creatividad, proporcionando asimismo en el lector un mejor rendimiento académico. Existen algunos estudios donde se demuestra que el tiempo de dedicación a la lectura por placer es de menos de 60 minutos a la semana, cada vez más alejada de una actividad de ocio para niños y adultos (Hofferth y Sandberg, 2001; Yubero y Larrañaga, 2010.)
- c. **Actividades de ocio y tiempo libre:** son acciones dirigidas a prácticas predilectas por niños y adolescentes como: salir, ver televisión, dormir, escuchar música,

practicar deportes, ir al cine, ir al parque o leer. En estas actividades se posibilita un contacto con los compañeros, amigos y adultos que comparten intereses en común, con actividades compartidas o colaborativas que, a su vez, pueden fomentar sentimientos de cercanía y de afiliación. De estas actividades se derivan consecuencias positivas para el bienestar psicológico, tales como la participación en determinados tipos de actividades de ocio, organizadas o extracurriculares, que faciliten el desarrollo de las relaciones sociales y que fomenten nuevos aprendizajes (Larson y Verma, 1999; McHale, Crouter, y Tucker, 2001; Agulló, Agulló, y Martínez, 2003).

- d. **Actividades deportivas y físicas:** la existencia de sedentarismo en infantes y adolescentes se ha observado en investigaciones realizadas desde los campos de la salud, deportivos, psicológicos y educativos, planteando como resultado relevante que la mayoría de actividades deportivas son ejecutadas de forma intermitente o esporádica, y el tiempo de práctica ha bajado considerablemente entre los jóvenes. Asimismo, se evidencia la reducción de actividades físicas y deportivas a casusa del sedentarismo a consecuencia de la televisión y del uso de los ordenadores. No obstante, se ha demostrado la importancia de la actividad física durante niñez, que es esencial para un óptimo desarrollo físico, social, y emocional. (McMurray *et al.*, 2004; Norman, Schmid, Sallis, Calfas, y Patrick, 2005; Spanier, Marshall, y Faulkner, 2006; Nuviala, Munguía, Fernández, Ruiz y García, 2009).

- e. **Actividades empleadas en la televisión:** la televisión es uno de los medios de comunicación más populares en niños y adolescentes por su fácil acceso en los hogares, manteniendo un promedio de 2 televisores por familia, siendo su principal función el ocio, la relajación y la diversión. En muchos casos la televisión se ha convertido en compañera inseparable de los chicos por falta de compañía por parte de los adultos durante más de 2 horas al día, lo que muchos informes señalan como causa principal del sedentarismo y la obesidad, dado que es habitual el consumo de comida basura mientras se ve la televisión (Samdal *et al.*, 2007; García y Molina, 2008; Trujillo y Romero, 2008; Bringué y Sádaba, 2009; Taveras *et al.*, 2007).
- f. **Ocio digital:** la utilización de Internet, ordenadores, teléfonos inteligentes, video consolas. En la actualidad se inicia a edades muy tempranas, hasta el punto de que se conoce como “nativos digitales” a las personas que los manejan con habilidad. Frente a estas transformaciones generacionales se han presentado también nuevas actividades de ocio y tiempo libre para los niños y adolescentes, combinando dentro de sus actividades habituales, nuevas actividades virtuales: los juegos digitales con juegos corporales o con otras actividades físicas. Al mismo tiempo, se sustituyen los espacios de socialización física entre amigos por una interacción en las redes sociales. El ocio digital incluye también otras actividades de pasatiempo y distracción, tales como el uso de reproductores de música y vídeos, lectores de libros electrónicos, o fotografía y vídeo digital, entre otras. Este estilo de vida no se produce únicamente mediante una combinación entre estos dos mundos por llamarlos así, sino más bien a través de un abandono de todas las actividades de ocio y socialización tradicional, siendo una preocupación para los

padres y maestros el tiempo de dedicación a este tipo de ocio. (Prensky, 2001; Helsper y Eynon, 2010; García, López, y Samper, 2012; Blanco, 2013; Hernando, Oliva, y Ángel, 2013).

- g. **Actividades compartidas en familia:** por el sinnúmero de horas de trabajo de los padres se ha perdido el tiempo dedicado a realizar actividades junto a la familia. No obstante, en la familia deben existir momentos para compartir las experiencias vividas a lo largo del día, jugar con los hijos, revisar las tareas escolares, establecer charlas íntimas con cada uno de los hijos para conocer su estado de ánimo, y conocer las carencias afectivas que presenta el niño o adolescente, pero principalmente brindar el afecto que se necesita para un desarrollo integral. Hofferth y Sandberg (2001), señalan en su estudio que *“el tiempo dedicado a las comidas en casa es probable que esté asociado con una vida familiar organizada más estable y por lo tanto con los niños que tienen menos problemas de comportamiento”* (p. 298). Otras investigaciones señalan que el tiempo libre de los hijos necesita de la supervisión paterna en todas las actividades que se realicen.
- h. **Actividades de descanso y sueño:** las rutinas de sueño son de gran importancia para niños y jóvenes, puesto que el número de horas de descanso nocturno recomendables en la etapa de la niñez intermedia es, en promedio, de 9 horas al día, descendiendo en la adolescencia por el cambio de rutinas de los jóvenes; esto tiene como consecuencia la aparición de somnolencia durante el día que, a su vez, se exterioriza en la falta de atención y cansancio durante las actividades diarias, y que tiene como repercusión final un bajo rendimiento académico. Además, en varias investigaciones se pudo apreciar que una gran dedicación a ver televisión y

jugar con videojuegos, junto con una escasa actividad deportiva, propiciaron la falta de sueño (Kronenberg *et al.* 2000; Carskadon, 2002; Hernando, Oliva, y Ángel, 2013).

Las actividades de ocio en niños y adolescentes son muy diferentes; varían según el contexto y los diversos factores que se encuentren implicados, tales como la cultura, la edad, el género, el estrato social, o los tipos de familia, entre otros. Como conclusión, se ha podido observar que, en estudios realizados desde diferentes campos, el tiempo libre de jóvenes e infantes está más dedicado a actividades sedentarias que a actividades físicas, presentando muchas veces fortalezas y debilidades en su desarrollo integral. Es recomendable fomentar un cambio en las actividades de ocio y tiempo libre por parte de los padres o adultos responsables. Estas actividades deben ser variadas y equilibradas, como por ejemplo: la lectura, los juegos al aire libre tradicionales, la práctica de deportes, los video juegos, las tareas del hogar, el descanso, realizar caminatas en familia, los juegos de mesa. Estos periodos pueden ser de 40 min a 1 hora, con el fin de que puedan ser más provechosos y divertidos para los pequeños y jóvenes que las realizan.

3.3. LA TELEVISIÓN COMO PARTE FUNDAMENTAL EN EL ESTILO DE VIDA INFANTO-JUVENIL

Desde hace algunas décadas ya, la televisión ha sido compañera inseparable de las tardes de muchos niños y adolescentes, que es la principal fuente de entretenimiento dentro de sus hogares cuando regresan de la escuela. Además, desde hace algún tiempo ha habido una mayor posibilidad de adquirir diferentes tipos de transmisión en la pantalla:

la de libre acceso y la de pago, en la que se permite al televidente encontrar la programación más idónea para su personalidad, gustos, preferencias, edad, género, etc. De ahí parten varias investigaciones (Gerbner y Gross, 1976; Hu, Li, Colditz, Willett, y Manson, 2003; Vázquez, Zapico, Díez, y Rodríguez, 2008; Rodrigo y Aran, 2013; Ugalde y Medrano, 2014; Rutherford, Brown, Skouteris, Fuller-Tyszkiewicz, y Bittman, 2015) que han analizado el fenómeno televisivo desde diferentes líneas: estilos de vida: saludables, cultural, valores, socialización, sedentarismo, violencia, rendimiento académico, programación, etc.

Medrano (2008) destaca varias particularidades comunes a las investigaciones sobre televisión:

- ✓ La televisión, en general, ofrece una dieta con contenidos cercanos a la realidad del adolescente. Se presentan tanto valores prosociales y positivos como valores negativos poco edificantes y, en cierta medida, opuestos a los valores en los que se pretende educar.
- ✓ Las propuestas del mundo que realizan los medios van ligadas a las propuestas de identidad. Las narrativas del mundo y las narrativas personales se funden en los diferentes escenarios.
- ✓ Los adolescentes buscan una programación específica, que les sirva realmente, y no como una actividad solamente entretenida o divertida, como ocurre en el caso de la infancia.

- ✓ Existe una tendencia a seleccionar aquellos programas de televisión que reflejan nuestras propias preocupaciones y/o valores. Los adolescentes tienden a identificarse con los valores que transmiten determinados programas (p. 388).

A continuación se presenta enfoques de teorías conceptuales sobre la influencia de la televisión:

Autor	Teoría	Aporte
Schramm, Lyle, y Parker (1961)	Conductista	Destaca el poder vertical de la emisión de la televisión sobre los infantes, aunque también presenta un niño activo que hace uso del medio y no es éste quien le utiliza a él.
Ward (2003)	Cultivación , la teoría del aprendizaje cognitivo social	Determina que la investigación que se ha realizado es básicamente ateórica o bien se ha fundamentado en una línea que enfatiza el “poder televisivo” y la “indefensión del telespectador”.
Bermejo (2005)	La teoría social, la teoría catártica, la teoría del cultivo y la teoría cognitivo-neosociacionista	Sostiene que la mayoría de los trabajos sobre televisión e infancia se pueden clasificar dentro de un continuo. En uno de los polos se encuentran las teorías que defienden la gran influencia de la televisión en la infancia y en el otro polo se ubican aquellas teorías que, inversamente, defienden que la televisión no ejerce una influencia en los niños.
Cheung y Chan (1996)	Teoría de la cultivación y la teoría cognitivo-neosociacionista	Especifica que los valores materialistas y consumistas, expuestos en la pantalla, impactan en las concepciones de los telespectadores cuanto más visualizan éstos la televisión. Asimismo, correlaciona la violencia de la televisión con comportamientos agresivos, aunque también señala que cuando los contenidos son pro sociales engendran asimismo efectos positivos que se manifiestan en las conductas.
Zillmann y Bryant (1996)	La teoría del efecto del entretenimiento por regulación tensional	Defienden que los mensajes audiovisuales poseen propiedades intrínsecas que facilitan el propio entretenimiento. Así por ejemplo, identificación a través de emociones positivas con los héroes (empatía) y negativas hacia los villanos.

Cuadro 3.2. Teorías conceptuales, sobre la influencia de la televisión

Fuente: *Elaboración propia a partir de Samaniego, Pascual, y Navarro (2007)*

En consecuencia, es indiscutible que el tiempo de dedicación a ver la televisión por parte de niños y adolescentes ha sido alarmante para psicólogos, educadores, médicos y padres de familia, por el hecho de la dedicación tan extrema a este medio de comunicación

y difusión de información tan globalizada, Valdellós (2005) expone acerca de la dedicación del tiempo de los niños a esta actividad:

“La televisión es un vínculo que une a la niñez, una experiencia compartida en un mundo repleto de diferencias, peligros y retos que moldearán la vida de esos niños a través de experiencias nuevas a medida que crece el potencial tecnológico que la hace posible. Por esta razón, la televisión es una activa institución social, un agente formador que se infiltra en el hogar, apelando a las emociones, utilizando un lenguaje accesible, de fácil comprensión, cercano al espectáculo, que logra eludir el control de otras agentes de socialización, como la familia” (p. 222).

La televisión es un medio de comunicación de mayor masificación en población infanto-juvenil, donde los niños y adolescentes han asumido comportamientos similares a los de la emisión televisiva que más frecuentan. En este sentido, la TV persuade al niño y adolescente en prácticas un tanto diferentes a la realidad cultural y social en el que vive, por su connotación idealista, fantasiosa y de acción en la programación y publicidad emitida, donde el acceso es permitido a cualquier edad y en cualquier momento del día. Se ha relacionado a menudo la excesiva exposición a la televisión como un antecedente de la conducta agresiva de los niños y adolescentes (Justicia *et al.*, 2006; Huesmann y Taylor, 2006; Sandoval, 2006; Huesmann y Eron, 2013).

Por todo lo anterior, mucho se ha criticado en la actualidad sobre la violencia televisiva, la cual, según Mustonen y Pulkkinen (1997), hace referencia a:

"Una acción que causa o pretende causar un daño a otra persona o a uno mismo, tanto de forma física como psicológica, e incluyendo amenazas implícitas, conductas no verbales y explosiones de cólera dirigidas contra animales y objetos inanimados (...). Una secuencia coherente e ininterrumpida en la que están implicados varios agentes o personajes desarrollando un mismo rol o papel" (p. 173).

Según algunos estudios realizados (Draucker y Martsolf, 2010; Ferguson, 2010; Strasburger, Jordan, y Donnerstein, 2010) esta violencia que es transmitida en las pantallas, posteriormente da lugar a conductas violentas infanto-juveniles. Browne y Hamilton-Giachritsis (2005) manifiestan: *"Existe evidencia consistente de que las imágenes violentas en televisión, cine y video y las videoconsolas tiene efectos sustanciales a corto plazo sobre la excitación, pensamientos y emociones, lo que aumenta la probabilidad de comportamientos agresivos o temerosos en los niños más pequeños"* (p. 702), a este propósito Anderson y Bushman (2001) confirman que: *"Los efectos a largo plazo también implican procesos de aprendizaje en la infancia, los humanos aprenden a percibir, interpretar, juzgar y responden a los acontecimientos en el entorno físico y social"* (p. 355).

El aporte de los autores Del Río y Álvarez (2004) en el trabajo investigativo *"Pígalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia"*, recogió datos muy interesantes sobre contextos sociales, cognitivos, afectivos y morales, siendo en este último campo donde se evidencia la relación de la televisión con la problemática de la violencia:

1. La moralidad humana es una construcción cultural de toda una comunidad y, por tanto, forma parte estructural de su cultura. No está garantizada automáticamente por la maduración.
2. La investigación subraya que la capacidad para sentir y comprender al otro está en el centro de la formación moral y que los contenidos audiovisuales juegan un papel crucial para generarla o para amortiguarla. La televisión no se ha mostrado inocua, sino activa, y ha mostrado una fuerte e igual capacidad para modelar e influir en conductas prosociales y antisociales.
3. La evitación o disminución de contenidos que puedan promover la inmoralidad y la violencia y la “amortiguación ecológica” (en la situación de recepción) de los programas con impacto negativo es una opción necesaria.
4. Tan importante o más es la promoción de programas de calidad y con impacto en la audiencia, que promuevan valores prosociales y modelos morales que vayan en la dirección de los ideales constructivos consensuados por la comunidad.
5. La investigación alerta del peligro corrosivo de la doble moral. Tiene un impacto más negativo sobre el desarrollo el proponer modelos violentos e inmorales combinados con modelos pacíficos y morales que el proponer únicamente modelos violentos.

A pesar de la influencia negativa que constantemente se presenta en investigaciones realizadas, no se aconseja exagerar en los perjuicios que supone la televisión en los hogares. Fuenzalida (2008) puntualiza que: *“La TV recibida en el hogar, en una situación de recepción caracterizada por el entretenimiento y el descanso puede adquirir, según este análisis, un valor formativo más relacionado con valores y actitudes afectivas para enfrentar*

la vida, en formatos de «edu-entretenimiento» (p. 52). Ciertamente, la familia que tenga en cuenta a la televisión desde una función de entretenimiento ha de considerar dos elementos fundamentales: la mediación y la orientación de los padres en la programación que ven los hijos.

A la familia le corresponde compartir momentos en común, con el fin de intervenir y ofrecer pautas para la elección de los programas que los hijos eligen ver y, más aún, identificar y destacar que valores son transmitidos en las emisiones televisivas. Este ejercicio permitirá que el niño y el adolescente se encaminen en el desarrollo moral y, por lo tanto, en la construcción de la identidad. Si existiera un caso excepcional con algún tipo de información negativa, sería una oportunidad para que ellos tutelen y puedan realizar un proceso de identificación de las carencias presentadas para, posteriormente, interpretar, analizar, evaluar y reflexionar sobre el tema con el fin de lograr la transferencia de la información a la vida cotidiana.

3.4. TECNOLOGÍA, ESTILO DE VIDA Y OCIO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.

Para nadie es una novedad que nos encontramos viviendo en una era tecnológica con constantes cambios que han permitido una transición en los procesos de desarrollo cognitivos, afectivos, culturales y sociales en la mayoría de personas que tienen el acceso a estas formas de comunicación e interacción, en los que se encuentran inmersos y nativos y no nativos digitales. De ahí que varias investigaciones señalen a los primeros como aquellos que hacen un uso más intensivo de este tipo de recursos y servicios, y que lo

hacen a nivel global, sin fronteras, y con la máxima competencia (Rosnay, 1996; Manovich, 2005; Núñez, García, y Hermida, 2012).

La generación actual tiene la capacidad de interactuar de distintas formas utilizando varias pantallas al mismo tiempo. La población en América latina ha desarrollado características que no difieren en forma significativa de sus pares de otros continentes. En la investigación de la empresa Telefónica donde intervinieron, Bringué, Sádaba, y Tolsá (2011) al hablar sobre las formas en las que se desenvuelven virtualmente los jóvenes los etiquetan como la “generación interactiva”. Sin embargo, en su investigación encontraron que no todos los jóvenes pertenecen a este grupo, porque no todos tienen el mismo grado de recursos y acceso a la tecnología, ni la misma conectividad o interrelación.

La generación interactiva, por lo tanto, es aquella que se encuentra dotada de las herramientas tecnológicas necesarias para relacionarse con personas que se encuentran en sus mismas condiciones de accesibilidad. Los niños y jóvenes están habituados a compartir con este tipo de usuarios, y crean sus propios modos y hábitos de interconexión, además de aprender más y mejor a través de la imágenes, añadiendo a esto un proceso de imaginación y reflexión.

La utilización de la tecnología por niños y jóvenes es sumamente habitual en todos los hogares, y ha dado lugar a importantes transformaciones en el uso del tiempo libre, el aprendizaje, la exploración, la socialización e, incluso la afectividad, afectando como consecuencia a las relaciones interpersonales. Se han llevado a cabo nuevos estudios sobre los efectos de las redes sociales virtuales con población infantil y adolescente (Ahn,

2011; Garaigordobil, 2011; Reich, Subrahmanyam, y Espinoza, 2012; Jiménez, De Ayala, y García, 2013; Shapiro y Margolin, 2014) pero realmente ¿Qué hacen tanto tiempo en Internet? ¿Qué personas conforman sus redes sociales? Y otros interrogantes que se nos vienen al momento de observar el tiempo dedicado a Internet. Gross (2004) puntualiza en su estudio que la población juvenil destina el uso a tres actividades básicas en el ámbito privado: (1) revisar mensajes de correo electrónico e instantáneos, (2) relación con amigos que también son parte de sus vidas diarias, fuera de línea, y (3). dedicación a temas íntimos (por ejemplo, los amigos, el chisme) (p. 646).

En estas dos etapas de la vida se presentan diferentes tipos de relaciones que se instauran en las redes sociales. Estas conexiones afectan a tres instancias básicas de apego como: la amistad, compañerismo y el enamoramiento. Al mismo tiempo, estas relaciones se organizan en base a dos dimensiones, que son los vínculos afectivos creados entre los miembros de la red, por un lado, y el grado de intimidad conseguido, por otro.

Los vínculos que se presentan en las redes sociales son diversos, y la velocidad en la que confluyen es sumamente rápida, a la vez que es más atractivo de lo que están acostumbrados en su vida común, lo que podría llevarlos a comportamientos más extremos en busca de emociones más intensas. En una investigación realizada en una población infanto-juvenil que examinó las relaciones entre los medios de comunicación, señalan Pea *et al.* (2012) que:

“De ocho a doce años de edad deben hacer frente a los desafíos de desarrollo, incluyendo la creciente intimidad con los amigos, la exposición a conductas de riesgo entre pares, el

aumento de individualización de la familia, mayores responsabilidades, además de asumir la autonomía en el trabajo escolar y la vida familiar, y el enfoque de la pubertad. Estos años constituyen un momento crucial dedicado a la formación de la identidad, con el desarrollo de redes sociales con amigos que pueden servir como modelos y compañeros por el apoyo mutuo, así como aprender a navegar con eficacia el mundo social" (p. 3).

El uso de Internet en nuestra población de estudio ha generado suposiciones en algunos investigadores sobre la clase de relaciones de amistad que establecen los jóvenes. Valkenburg y Peter (2007) realizaron un análisis sobre el uso de Internet y la amistad que propone dos hipótesis: la reducción y la estimulación, que plantean lo siguiente:

"Según la hipótesis de reducción, los adolescentes se comunican exclusiva o principalmente adolescentes con extraños, lo que reduce el tiempo pasado con amigos reales, y, como resultado, la calidad de estas amistades. El enfoque de la hipótesis de reducción está en 'con quién' se comunican los adolescentes en línea. Aunque la hipótesis de la estimulación no niega la importancia del interlocutor, su atención se centra en 'cómo' los adolescentes se comunican en línea. Según la hipótesis de la estimulación, la Internet anima a los usuarios a mostrarse con mayor facilidad e intimidad en línea, lo que a su vez estimula la cercanía de las amistades" (p. 268).

Como resultado de la investigación se comprobó que la mayoría de los jóvenes (88%) utiliza Internet principalmente para conservar su actual red de amigos; un resultado importante, para los padres y maestros, quienes tienen la inquietud de que se formen amistades con desconocidos físicos con lo que puede existir un número indeterminado de riesgos para los chicos.

Además de las relaciones de amistad de las que forman parte los jóvenes, otra importante problemática que se encuentra en auge es el cyberbullying, que se define como: *"la implicación del uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar repetida y deliberadamente, una conducta hostil por un individuo o grupo, que está destinado a dañar a otros"* (Belsey, 2006). Este acoso cibernético se realiza mediante correo electrónicos, textos, salas de chat, teléfonos móviles, cámaras y videos de teléfonos móviles, sitios web, o redes sociales, con el principal fin de ofender y humillar públicamente a su víctima. De acuerdo con esto, Vandebosch y Van (2008) señalan en un estudio realizado a niños y adolescentes de 10 a 18 años que: "El término ciberacoso es a menudo familiar para los jóvenes a través de los medios de comunicación y por lo general se equipara con *"la intimidación a través de Internet"* (p. 502). Pero eso no es todo: en esta misma investigación se observó que se habían dado algunas experiencias negativas, tales como el intento de pedófilos en contactar a los jóvenes. Campbell (2005) resalta que, a diferencia del bullying físico, el cyberbullying produce consecuencias de mayor alcance en la víctima, dado que las palabras escritas parecen más concretas. Además, existen menos formas de escapar del acoso, ya que puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento; por otra parte, el acosador cibernético muchas veces puede ser anónimo y causar pánico en sus víctimas.

Por consiguiente, en los chicos se ha comprobado que han llegado a comunicar intimidades y dar a conocer sus sentimientos más profundos a través de las redes sociales virtuales, mientras que en forma física estos mismos jóvenes tienden a ser silenciosos y a mantener conversaciones superficiales, limitando la verdadera comunicación sólo al espacio virtual. Al mismo tiempo se ha encontrado que los jóvenes y niños que presentan

problemas en sus hogares son más propensos a comunicarse con personas extrañas y a compartir sus problemas como forma de desahogarse (Subrahmanyam y Greenfield, 2008).

Otro aspecto importante que se ha presentado con las nuevas tecnologías es la adicción al uso de algún dispositivo electrónico. Entre los principales síntomas se encuentran los siguientes: estar conectado mucho tiempo sin percatarse de la duración del tiempo (más de 5 horas), escasas horas de sueño y descanso, trastornos de los hábitos alimenticios, bajo rendimiento académico, descuido personal, euforia, cambios en la conducta, aislamiento social, quejas de personas cercanas, así como la aparición de síntomas de abstinencia tales como ansiedad, depresión o irritabilidad (Young, 1999; Bianchi y Phillips, 2005; Echeburúa, 2010; O'Keeffe y Clarke-Pearson, 2011).

El uso de la tecnología debe ser tutelado por los padres con una orientación, observación y dirección debida para el uso adecuado de las TIC, combinando estas actividades con formas de esparcimiento que proporcionen un equilibrio en el desarrollo de los niños y adolescentes, con el fin de evitar que los hijos caigan en desenlaces negativos, producto de una escasa guía paterna. Del mismo modo, la escuela debe ocupar un lugar importante, empleando estrategias de aprendizaje creativas con las TIC para fomentar la creatividad, la lectura, y una aplicación positiva en el tiempo y en las formas de empleo de los videojuegos, internet, o las redes sociales, entre otros.

Sin embargo, es fundamental que los padres puedan intervenir antes de la presencia de consecuencias negativas en los hijos. A continuación se enumeran algunas acciones de prevención:

Usos propios del Adolescente	Actuaciones preventivas
Alto porcentaje de posesión	Retardar al máximo la edad de posesión del móvil.
Alto porcentaje de tarjetas de prepago	Asumir la responsabilidad del costo de las llamadas estableciendo “semanadas”, trabajos alternativos, etc., fomentando la pedagogía del esfuerzo.
Uso intensivo de los juegos y SMS	Educar en la autorregulación del placer inmediato y en la tolerancia a la espera. Pactar el modelo de móvil buscando un equilibrio entre necesidades e ilusiones.
Fuerte necesidad de personalización	Tener un móvil no es suficiente. Permitir la personalización marcando límites.
Alto porcentaje de conversación con los amigos	Conversar sobre el tema con el objetivo que tome conciencia del tiempo invertido.
Delimitar espacios de uso	El adolescente debe tener claro donde no puede usar el móvil. Es el adulto quien ha de poner los límites desde el respeto y el dialogo y debe actuar, si es preciso, como elemento de autoridad.

Cuadro 3.3. Actuaciones preventivas para mejorar el uso del móvil.

Fuente: Rosell, Sánchez, Jordana, y Fargues (2007)

Además de las consecuencias negativas del uso de la tecnología también se ha demostrado aspectos positivos, tales como una gran cantidad de inter-aprendizajes que se van consiguiendo con el uso de las computadoras, teléfonos inteligentes, videojuegos e Internet, como son un mayor uso de fuentes de información de fácil acceso para adquirir conocimientos, además del acceso a las redes sociales virtuales, que permiten la adquisición de la identidad, el aprendizaje y las habilidades sociales, de tal modo que los jóvenes se convierten en expertos en la materia a través de la enseñanza entre pares en temas que despierten sus intereses (Ahn, 2011). Rosell *et al.* (2007) confirma los argumentos favorables, donde enfatiza que los equipos tecnológicos entretienen, divierten, estimulan la coordinación óculo-manual, y además promueven procesos

cognitivos complejos, como la atención, la percepción visual, la memoria y la secuenciación de información (p. 202).



3.5. SÍNTESIS DEL TERCER CAPÍTULO

A continuación presentamos una recapitulación de los principales elementos abordados a lo largo del tercer capítulo.

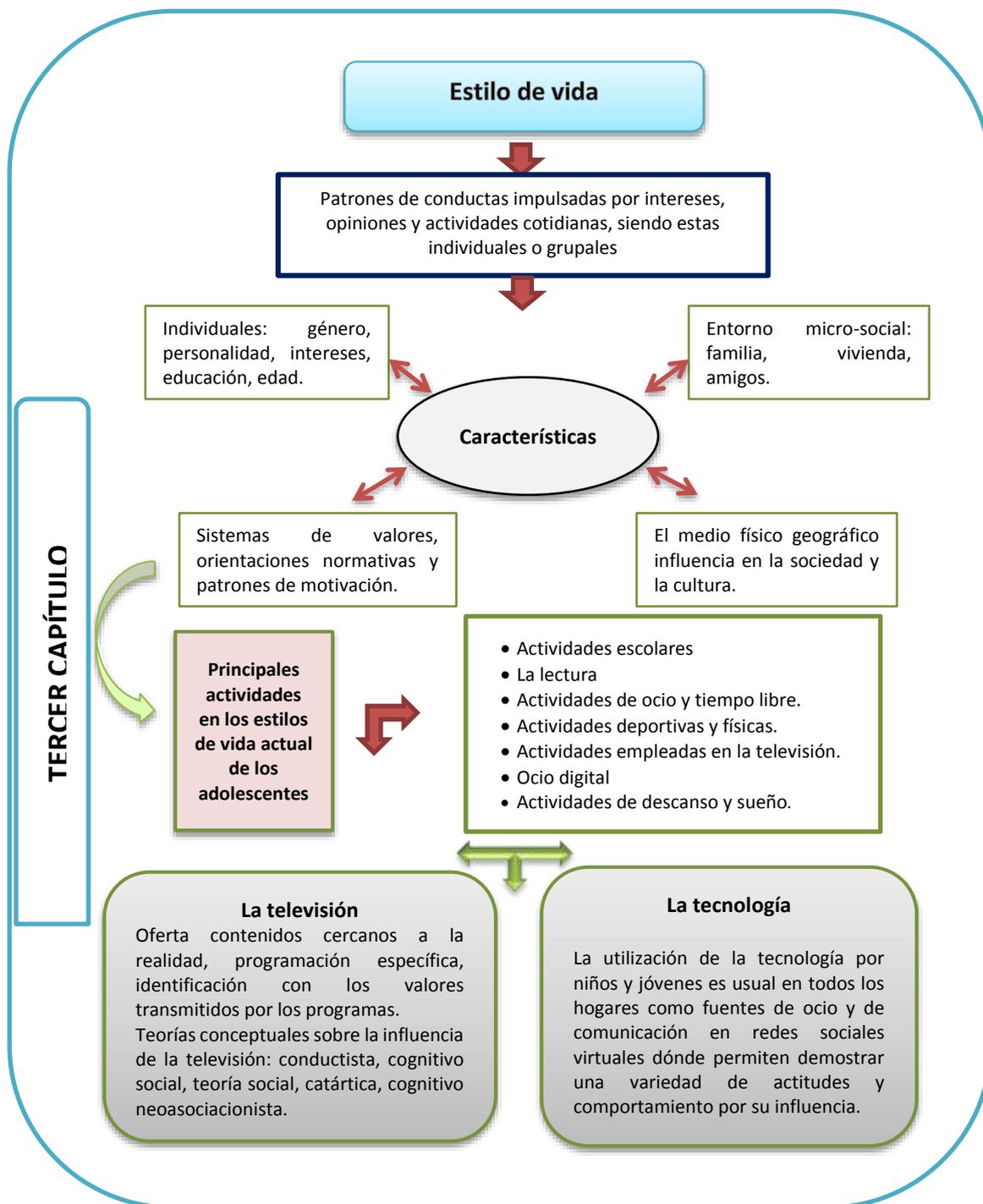


Figura 4.1. Síntesis de los temas abordados en el tercer capítulo.



4. Objetivos e hipótesis

4.1. Marco general de la investigación

La presente investigación: “Valores y estilos de vida en niños y adolescentes”, nace de dos investigaciones previas realizadas por Soutullo (2006) y Penas (2008), respectivamente con niños y adolescentes, en la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Ambos trabajos manejaron un mismo cuestionario, por lo que se adaptan muy bien a los propósitos de nuestro estudio, que pretende abarcar ambos grupos de edad con el fin de analizar las similitudes y diferencias existentes entre niños y adolescentes, tanto en sus valores y estilos de vida como en otros aspectos.

Adicionalmente, la escala desarrollada por Soutullo y Penas se aplicó en el contexto español, que resulta más próximo culturalmente al Ecuador que otras escalas desarrolladas para otros contextos, tales como el anglosajón. Por último, el cuestionario empleado por estos autores incluye, además, los dos aspectos fundamentales a los que se dirige nuestra investigación: los valores, por un lado, y los estilos de vida, por otro.

Por todas las razones expuestas, decidimos emplear la escala desarrollada por estos autores, en lugar de emplear otras escalas cuya fiabilidad y validez han sido contrastadas en un contexto internacional, tales como las escalas de valores desarrolladas, entre otros, por: Scheler, 1916; Rokeach, 1973; Misitu y Molpeceres, 1992; Schwartz, 1992; Frondizi, 1995; o Vera y Martínez, 1994, o las escalas sobre estilos de vida desarrolladas por Adler (1982), Cockerham *et al.* (1993), White *et al.* (1995), Curlette *et al.* (1984), o Green *et al.* (2006).

4.2. Objetivos e hipótesis

En este apartado plantearemos los objetivos propuestos para la investigación, considerando para ello un objetivo general y tres objetivos específicos, a partir de los cuales se despliegan las correspondientes hipótesis para su comprobación.

4.2.1. Objetivo general

Conocer la situación general de los niños y adolescentes del Ecuador en cuanto a su sistema de valores y su contexto socioeducativo (familia y escuela), así como sus características y particularidades.

De este objetivo se desprenden una serie de objetivos específicos, así como las hipótesis relacionadas con estos últimos. Para ello, se han tomado como referencia organizativa los principales contextos socioeducativos en que se desarrollan los valores (familia y escuela), así como las alternativas de ocio y medios de comunicación con las que cuentan nuestros niños y jóvenes.

4.2.2. Objetivos específicos e hipótesis

a. Familia y rendimiento académico

Determinar la importancia que tiene la familia para los niños y adolescentes e identificar las principales estructuras familiares, además de conocer la influencia del tipo de familia en el rendimiento académico.

- **Hipótesis I:** Los adolescentes concederán una menor valoración al ámbito familiar que los niños.
- **Hipótesis II:** Los niños presentarán un mejor rendimiento académico que los adolescentes.
- **Hipótesis III:** Los niños y adolescentes de familias nucleares mantendrán mejor rendimiento académico que los niños y adolescentes de familias monoparentales.
- **Hipótesis IV:** Los adolescentes dedicarán mayor tiempo a los estudios que los niños.

b. Actividades preferidas y estilo de vida

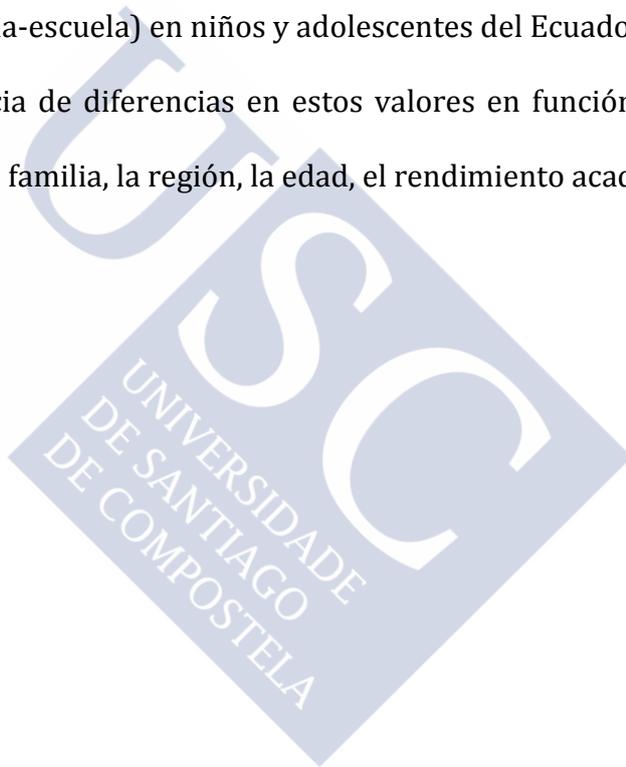
Determinar las preferencias que tienen actualmente los niños y adolescentes por las distintas actividades escolares, lúdicas y de tiempo libre, así como por los medios de comunicación, especialmente la televisión y las nuevas tecnologías, y la frecuencia temporal con que las emplean en su ocio y tiempo libre.

- **Hipótesis V:** La televisión se mostrará como la mejor alternativa de ocio para los adolescentes y niños.

- **Hipótesis VI:** Las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías prevalecerán en grado de aceptación y participación a las actividades escolares, lúdicas y de tiempo libre, tanto por niños como por adolescentes.

c. Valores morales en niños y adolescentes

1. Identificar los principales valores morales existentes en los contextos socioeducativos (familia-escuela) en niños y adolescentes del Ecuador.
2. Comprobar la existencia de diferencias en estos valores en función de factores como el sexo, el tipo de familia, la región, la edad, el rendimiento académico, etc.



II. PARTE EMPÍRICA



5. Método

5.1. DISEÑO

En esta investigación se utiliza un enfoque descriptivo y correlacional, de tipo cuantitativo, para responder a los planteamientos de la investigación, que están plasmados en los objetivos específicos y las hipótesis. Este enfoque permite estar cerca del fenómeno estudiado, y nos provee de un sentido de comprensión más completo.

En primer lugar se llevó a cabo una validación lingüística del instrumento, para posteriormente efectuar una prueba piloto que nos permitió verificar algunos aspectos de la redacción que no estuvieron claros, para proceder luego a la aplicación formal del instrumento adaptado a la realidad ecuatoriana. Los datos del cuestionario han sido procesados mediante el paquete estadístico SPSS 20.0.

5.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Uno de los aspectos importantes en toda investigación es dar a conocer el contexto donde se desarrolló la parte empírica de la tesis doctoral. A continuación, presentaremos algunas de las características demográficas. El Ecuador, con una superficie de 256.370 km² tiene una división administrativa tripartita, organizada en tres regiones geográficas diferentes (Costa, Oriente y Sierra), que engloba 1.256 parroquias urbanas y rurales, 220 cantones y 24 provincias, con una población total de 16.069.324 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2014). El país se encuentra situado al noreste de América del Sur, limitando al norte con Colombia, al oeste con el Océano Pacífico y al sureste con Perú. Presenta 4 regiones geográficas diferentes: la Región Insular se

caracteriza por ser un parque ecológico a nivel mundial (Islas Galápagos); la Región Litoral se identifica por su costa o playas; la Región Andina se define por sus grandes montañas, nevados y volcanes; finalmente, la Región Amazónica se caracteriza por su selva, con una vegetación y fauna incomparable.



Figura 5.1 Mapa del Ecuador y provincias investigadas.

Fuente: Instituto Geográfico Militar del Ecuador

La muestra del presente estudio es representativa del universo de niños y adolescentes del Ecuador de 8 a 15 años de edad. Sotullo (2006) resalta la importancia de realizar la investigación a esta edad por el hecho de que todavía existe dependencia de la familia, pero también la necesidad de interacción con sus iguales.

El tipo de muestreo adoptado se basó en un criterio aleatorio estratificado simple, en base a la distribución geográfica de la población ecuatoriana de estudiantes, facilitada

para el año 2013 por el Ministerio de Educación del Ecuador. El total de alumnos en edad escolar es de 3.066.148 entre niños y adolescentes entre 8 y 15 años de edad. Asumiendo las condiciones más desfavorables de muestreo ($p=q$), un error estadístico del 2% y un nivel de fiabilidad del 95,5%, se obtiene un total de aproximadamente 2.200 encuestados, pertenecientes a las 3 zonas geográficas del Ecuador. Nuestra muestra definitiva resultó algo más reducida ($n=2034$), aunque su composición es bastante equilibrada con respecto a las variables de estratificación (distribución geográfica, género y tipo de centro). De los centros educativos se eligieron niños de 4°, 5° y 6° año de educación básica que comprendían entre 8 y 11 años de edad, así como adolescentes de 7°, 8° y 9° año de educación básica, de 12 a 15 años de edad.

5.3. VARIABLES E INSTRUMENTO

Para la investigación realizada se utilizó el cuestionario “Valores y estilos de vida” de Soutullo (2006) y Penas (2008), adaptado a partir de un cuestionario sobre valores de los niños españoles, elaborado por Pérez *et al.* (1993). Este cuestionario se estructura en 224 ítems sobre la práctica de valores y su relación con la familia, así como las actividades favoritas o de tiempo libre de los niños y adolescentes; en este último bloque se incluyen también cuestiones relativas a los medios de comunicación.

Las preguntas se agrupan en el cuestionario en función del formato de respuesta requerida; está conformado en su mayoría de los ítems por una escala de Likert de 4 alternativas, de las que los alumnos/as tienen que elegir y marcar la opción conforme a su grado de acuerdo con una afirmación: “nada”, “poco”, “bastante” o “mucho”, indicando así el grado de cercanía que tiene su opinión con la expresada en el ítem. Otras cuestiones

plantean la misma serie de 4 opciones de respuesta, pero en relación a la frecuencia con la que realizan determinadas actividades, por lo que los sujetos deben escoger entre “nunca o casi nunca”, “varias veces al mes”, “varias veces a la semana” o “siempre o a diario” (Sotullo, 2006 y Peñas 2008).

El instrumento adoptado para la investigación en el Ecuador fue validado antes de su aplicación definitiva en dos fases. En la primera se procedió a realizar una validación lingüística del instrumento, reconociendo que existían algunos términos que no se ajustaban al contexto ecuatoriano. Para ello, se presentó el cuestionario a dos expertos en lingüística para la revisión y la traducción de términos; como resultado, se encontraron 32 términos que se incluían en algunos ítems y no eran empleados en nuestro entorno.

Una vez validado lingüísticamente el cuestionario, se realizó una prueba piloto en la provincia de Loja con dos instituciones educativas de carácter público y privado, tomando a los niños de 8 a 10 años, de 4°, 5° y 6° año de educación general básica, por un lado, y a los adolescentes de 11 a 13 años de los cursos 7°, 8° y 9° años, por el otro. En la prueba piloto se evidenció que varios términos no estaban totalmente claros y necesitaban cambiarse por sinónimos más sencillos para la edad de los niños y adolescentes. Además, se observó que el tiempo requerido para la aplicación del instrumento debería ser mayor por la extensión del mismo; esta fase permitió familiarizarse con el instrumento para su segundo ensayo.

En la segunda fase, con el instrumento ya adaptado lingüísticamente, se procedió a capacitar a cuatro encuestadores para la validación en el contexto ecuatoriano con una muestra piloto. De esta forma se logró encontrar un elevado grado de confiabilidad con

un Alfa de Cronbach de .933 para 174 de los 224 ítems. Si analizamos la consistencia interna por separado para niños y adolescentes, los resultados son muy similares, con un alfa=.941, y en el caso de los adolescentes, con un alfa=.922. El cuestionario validado para esta investigación se presenta íntegramente como anexo, al final de este trabajo.

Gallego, Isern y Segura (2006) señalan que las variables “son construcciones hipotéticas o propiedades que pueden adquirir distintos valores”. A continuación se presenta una tabla resumida con las variables del instrumento.

Tipo de variable	Variables operativas
Sociodemográficas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género 2. Edad 3. Lugar de residencia
Modelo de familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipo de familia. 2. Importancia de la familia 3. Rendimiento académico
Ocio y tiempo libre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiempo de estudio 2. Actividades de preferencia
Factores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comportamiento, familia y escuela. 2. Consumismo. 3. Responsabilidad. 4. Deporte. 5. Preocupación. 6. Apego. 7. Romper reglas 8. Rebeldía. 9. Amistad. 10. Colegio. 11. Autoridad paterna. 12. Orden. 13. Higiene. 14. Machismo. 15. Aislamiento. 16. Religiosidad. 17. Materialismo. 18. Lectura. 19. Naturaleza. 20. Autoritarismo familiar.

Cuadro 5.1. Constructos medidos en el estudio

Dentro de las variables sociodemográficas se encuentran el género, la edad, y el lugar de residencia, las cuales permitirán realizar una comparativa sustancial dentro de la investigación. El tipo de modelo e importancia de la familia nos permitirá entender el grado de valoración que tienen para el grupo investigado y su influencia en el rendimiento académico de los hijos.

El tiempo libre y el ocio proporcionarán datos comparativos entre niños y adolescentes en el que se demostrará las variadas preferencias en actividades de su estilo de vida actual tomando en consideración el desarrollo evolutivo.

Los valores morales de disciplina, hedonismo, materialismo, armonía, jerarquía son una de las variables criterio más importantes dentro de la tesis, y donde se verán reflejadas las actitudes de la población investigada en la familia y la escuela.

5.4. PROCEDIMIENTO

La recolección de la información se realizó a finales de 2012 e inicios de 2013, comenzando con la identificación de las instituciones educativas seleccionadas a nivel nacional, para luego mantener una entrevista con la dirección y solicitar la autorización respectiva para la aplicación del instrumento. En varios centros educativos no se obtuvo la autorización debida, siendo necesario acudir a otros de similares características. Cuando se dispuso de la autorización firmada por el rector se procuró mantener una reunión con los maestros de la muestra seleccionada para informarles sobre la

importancia de la investigación a realizar, y concretar el día y la hora de la aplicación de los cuestionarios a los niños y adolescentes.

Debido a la extensión del número de preguntas, la aplicación precisó de una duración promedio de 90 minutos en el caso de los niños, que se produjo en dos sesiones, con un espacio de descanso de 20 minutos. En el caso de los adolescentes se empleó una menor duración de tiempo: 45 minutos, y en un solo período. Por otra parte, los encuestadores, con la ayuda del docente del aula, describieron la composición del mismo, y dieron algunas recomendaciones para completar el instrumento. A modo de ejemplo, los datos generales y las primeras 4 primeras preguntas se contestaron simultáneamente; posteriormente, los estudiantes completaron individualmente el cuestionario.

Inmediatamente se procedió a la comprobación de los cuestionarios previamente codificados, verificando si se completaron todas las preguntas de identificación, para luego clasificarlas por grupos. Aquellos cuestionarios considerados incompletos no fueron incluidos en la muestra. Las aplicaciones de las encuestas en las instituciones educativas se realizaron desde ambientes físicamente diversos de acuerdo a la tipología de los centros educativos del Ecuador.

5.5. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se llevará a cabo una descripción de las características de la muestra utilizada en variables relevantes, tales como el género, la edad, el entorno, la región, el tipo de centro, etc. Esta primera parte nos permitirá conocer las características

principales de nuestra muestra, organizadas en función de diversos aspectos, entre los que se encuentran su situación personal, familiar, académica, y de ocio y tiempo libre.

En segundo lugar, se analizará la consistencia interna de la escala empleada, utilizando el estadístico Alfa de Cronbach.

En tercer lugar, se analizará la estructura factorial del cuestionario (validez de constructo), con el fin de determinar qué componentes se encuentran detrás de las respuestas de los sujetos a las preguntas del cuestionario.

En cuarto lugar, una vez identificados, etiquetados e interpretados los componentes de la escala, determinar la existencia de relaciones entre los mismos y determinadas variables relevantes de los sujetos, como el género, la edad, el rendimiento académico, la región, el sector, etc., con el fin de encontrar diferencias entre grupos de sujetos en estos componentes, así como determinar las relaciones que estos componentes guardan con otras variables.



6. Resultados

6.1. Caracterización sociodemográfica de la muestra.

Como ya se comentó en la sección correspondiente, debido a la presencia de cuestionarios incompletos, nuestra muestra se encuentra ligeramente por debajo del tamaño correspondiente a una muestra representativa, asumiendo un error de muestreo del 2%, y una fiabilidad del 95,5%. No obstante, la distribución por regiones, sectores y edades es bastante similar a la correspondiente a la población general. La Tabla 6.1 muestra la distribución en función de la región y la cohorte (Niños vs. Adolescentes). Como puede apreciarse, el 46,3% de los sujetos pertenecen a la Región Costa (50,45% en la población), el 6,8% pertenece a la Región Oriente (6,27% en la población), y el 46,9% restante pertenece a la Región Sierra (43,36% en la población). Si tenemos en cuenta la cohorte, se aprecia que la cohorte de adolescentes guarda mayor semejanza con la población en su composición regional que la cohorte de niños. Se aprecia, asimismo, que la cohorte de adolescentes tiene una representación ligeramente mayor (53,2% de los sujetos) que la cohorte de niños (46,8%).

	Tipo de Cuestionario								
	Cuestionario de niños			Cuestionario de adolescentes			Total		
	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Región									
Costa	396	42,0%	41,6%	546	58,0%	50,4%	942	100,0%	46,3%
Oriente	71	51,4%	7,5%	67	48,6%	6,2%	138	100,0%	6,8%
Sierra	484	50,7%	50,9%	470	49,3%	43,4%	954	100,0%	46,9%
Total	951	46,8%	100,0%	1083	53,2%	100,0%	2034	100,0%	100,0%

Tabla 6.1. Distribución de la muestra en función de la región y la cohorte.

Si atendemos a la distribución por sector (rural vs. urbano), la distribución de nuestra muestra también es similar a la existente en la población, con aproximadamente un 80%

de los centros ubicados en el sector urbano, y otro 20% situado en el sector rural. De nuevo, la cohorte de adolescentes muestra una distribución ligeramente más similar a la poblacional que la cohorte de niños (ver Tabla 6.2).

		Tipo de Cuestionario								
		Cuestionario de niños			Cuestionario de adolescentes			Total		
		Recuento	% fila	% col.	Recuento	% fila	% col.	Recuento	% fila	% col.
Sector	Urbano	823	49,0%	86,5%	858	51,0%	79,2%	1681	100,0%	82,6%
	Rural	128	36,3%	13,5%	225	63,7%	20,8%	353	100,0%	17,4%
	Total	951	46,8%	100,0%	1083	53,2%	100,0%	2034	100,0%	100,0%

Tabla 6.2. Distribución de la muestra en función del sector (rural vs. urbano) y la cohorte.

Finalmente, si tenemos en cuenta tanto la región como el sector (ver Tabla 6.3), observamos como el porcentaje de centros urbanos y rurales se mantiene prácticamente constante en las 3 regiones del país.

		Región											
		Costa			Oriente			Sierra			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Sector	Urbano	768	45,7%	81,5%	112	6,7%	81,2%	801	47,7%	84,0%	1681	100,0%	82,6%
	Rural	174	49,3%	18,5%	26	7,4%	18,8%	153	43,3%	16,0%	353	100,0%	17,4%
	Total	942	46,3%	100,0%	138	6,8%	100,0%	954	46,9%	100,0%	2034	100,0%	100,0%

Tabla 6.3. Distribución de la muestra por sector y región.

Así pues, como conclusión a este apartado, a pesar de que nuestra muestra es ligeramente menor de lo recomendable (2.034 sujetos en lugar de 2.200), su composición es muy similar a la idónea en cuanto a su distribución por regiones, sectores y cohortes.

6.1.1. Género, edad y tipo de centro

En la Tabla 6.4 se muestra la distribución de la muestra en función del género y la edad. Puede apreciarse que la distribución por género es muy equilibrada (50,1% de mujeres y 49,9% de varones). Se aprecia, asimismo, que la distribución por edades dentro de cada categoría de género es muy similar, siendo las edades menos representadas las correspondientes a 11 y 15 años (5,9% y 1,2% de la muestra, respectivamente). La razón para la menor representación de estas edades es que se trata de niños y adolescentes que se encuentran en cursos inferiores a lo que correspondería a su edad.

	Sexo								
	Mujer			Varón			Total		
	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
8	101	42,6%	9,9%	136	57,4%	13,4%	237	100,0%	11,7%
9	181	52,5%	17,7%	164	47,5%	16,2%	345	100,0%	17,0%
10	110	44,2%	10,8%	139	55,8%	13,7%	249	100,0%	12,2%
11	61	50,8%	6,0%	59	49,2%	5,8%	120	100,0%	5,9%
12	211	50,8%	20,7%	204	49,2%	20,1%	415	100,0%	20,4%
13	243	51,1%	23,8%	233	48,9%	23,0%	476	100,0%	23,4%
14	106	63,5%	10,4%	61	36,5%	6,0%	167	100,0%	8,2%
15	7	28,0%	0,7%	18	72,0%	1,8%	25	100,0%	1,2%
Total	1020	50,1%	100,0%	1014	49,9%	100,0%	2034	100,0%	100,0%

Tabla 6.4. Distribución de la muestra en función del género y la edad.

Por lo que se refiere a la distribución por género y cohorte, en la Tabla 6.5 se observa que las mujeres obtienen una representación ligeramente mayor entre los adolescentes (52,4% de los adolescentes), mientras que los varones están más representados que las mujeres en la cohorte de niños (52,4% de los niños).

		Sexo								
		Mujer			Varón			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Tipo de Cuestionario	Niños	453	47,6%	44,4%	498	52,4%	49,1%	951	100,0%	46,8%
	Adolescentes	567	52,4%	55,6%	516	47,6%	50,9%	1083	100,0%	53,2%
	Total	1020	50,1%	100,0%	1014	49,9%	100,0%	2034	100,0%	100,0%

Tabla 6.5. Distribución de la muestra por cohorte (tipo de cuestionario) y género.

Si tenemos en cuenta la región geográfica, las mujeres obtienen una representación ligeramente inferior en las regiones de Oriente (47,8%) y Sierra (45,0%), mientras que los hombres están ligeramente infrarrepresentados en la región de Costa (44,3%, ver Tabla 6.6).

		Sexo								
		Mujer			Varón			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Región	Costa	525	55,7%	51,5%	417	44,3%	41,1%	942	100,0%	46,3%
	Oriente	66	47,8%	6,5%	72	52,2%	7,1%	138	100,0%	6,8%
	Sierra	429	45,0%	42,1%	525	55,0%	51,8%	954	100,0%	46,9%

Tabla 6.6. Distribución de la muestra por región y género.

Por lo que se refiere al tipo de centro (ver Tabla 6.7), se observa que casi dos tercios de los centros son escuelas públicas de tipo Fiscal (67,8%), mientras que sólo un 9,5% de los mismos son centros concertados o Fiscomisionales. Por su parte, los centros privados (religiosos o laicos) suponen el 22,6% restante de los centros. Esta distribución es semejante a la encontrada en la población general, faltando únicamente los centros públicos municipales, que suponen un porcentaje muy pequeño del total de centros, y que, debido a ello, así como a la ausencia de convenios con este tipo de centros, no fueron tenidos en cuenta en este estudio. Se aprecia también en la Tabla 6.7 que los centros

privados son de implantación eminentemente urbana (donde suponen el 27,2% de los centros de nuestra muestra), siendo muy escaso el número de centros de este tipo existentes en el entorno rural (donde sólo suponen el 1,1% de los centros).

		Sector								
		Urbano			Rural			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Tipo de Institución educativa	Fiscal	1085	78,6%	64,5%	295	21,4%	83,6%	1380	100,0%	67,8%
	Fiscomisional	140	72,2%	8,3%	54	27,8%	15,3%	194	100,0%	9,5%
	Privado Religioso	255	99,6%	15,2%	1	0,4%	0,3%	256	100,0%	12,6%
	Privado Laico	201	98,5%	12,0%	3	1,5%	0,8%	204	100,0%	10,0%
	Total	1681	82,6%	100,0%	353	17,4%	100,0%	2034	100,0%	100,0%

Tabla 6.7. Distribución de la muestra por tipo de centro y sector.

Por otro lado, si atendemos a la distribución por tipo de centro y región (ver Tabla 6.8), se observa en la Región Oriente la ausencia de centros privados, tanto laicos como religiosos, mientras que este tipo de centros constituyen más de la cuarta parte de los centros en la Región Costa (28,2%). Este resultado está en consonancia con la situación de la educación en el país, con una muy escasa presencia de centros privados en la Región Oriente, y mucha mayor presencia de los mismos en la Región Costa.

		Región											
		Costa			Oriente			Sierra			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Fiscal	569	41,2%	60,4%	110	8,0%	79,7%	701	50,8%	73,5%	1380	100,0%	67,8%	
Fiscomisional	108	55,7%	11,5%	28	14,4%	20,3%	58	29,9%	6,1%	194	100,0%	9,5%	
Privado Relig.	125	48,8%	13,3%	0	0,0%	0,0%	131	51,2%	13,7%	256	100,0%	12,6%	
Privado Laico	140	68,6%	14,9%	0	0,0%	0,0%	64	31,4%	6,7%	204	100,0%	10,0%	
Total	942	46,3%	100,0%	138	6,8%	100,0%	954	46,9%	100,0%	2034	100,0%	100,0%	

Tabla 6.8. Distribución de la muestra por tipo de centro y región.

6.1.2. Situación familiar

La familia es la institución más importante para el ser humano desde su nacimiento; a través de la misma se transmiten valores, parámetros de conducta y, por supuesto, educación. La familia prepara al individuo para enfrentarse a los desafíos de la sociedad actual; por ello, el análisis de las personas que viven con los niños y adolescentes es fundamental, dado que aquellos que no reciben un cuidado parental adecuado mantienen niveles de vulnerabilidad elevados en comparación con aquellos que viven al cuidado de sus progenitores.

En Ecuador, las familias se caracterizan por ser tradicionales; no obstante, se han visto afectadas por factores externos como la pobreza, que ha causado una fragmentación de las unidades familiares por ausencia de los cabezas de familia. Desde 1995 al 2012 se han registrado 1.022.205 emigrantes al extranjero por parte del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). Otras de las causas de fragmentación familiar estaría en el aumento del número de divorcios, con un total de 20.299 para el año 2012 según datos del INEC; además, otra problemática que ha ido acrecentándose en el país es el índice de embarazos en adolescentes, debido al cual las familias no se separan, sino más bien permiten su extensión acogiendo a los hijos y a los nietos para su supervivencia. Todas estas motivaciones permiten que su estructura se encuentre en constante cambio.

En nuestra muestra identificamos 4 tipos de familia, en función de su composición, siendo el tipo más frecuente el correspondiente a la familia nuclear (56,3%), seguido de la familia monoparental (20,5%) y la familia extensa (16,3%), siendo mucho menos frecuentes otros tipos de familia (6,8%; ver Tabla 6.9). Dado que disponemos de dos cohortes distintas en nuestro estudio, es posible apreciar los efectos de cohorte en cuanto al cambio temporal en el tipo de familia. Así, se aprecia un ligero aumento de las familias nucleares, que pasan del 54,2% en los adolescentes al 58,7% en los niños. También aumentan las familias extensas, pasando de 14,2% en adolescentes a un 18,7% en niños. Por su parte, las familias monoparentales se han reducido del 22,3% en adolescentes al 18,5% en niños, y otros tipos de familia bajan del 9,3% en adolescentes al 4% en niños. Así pues, estos resultados parecen indicar un cambio hacia una mayor presencia de familias nucleares y extensas, y una reducción de las familias monoparentales y de otro tipo. Este efecto podría deberse a la mayor tasa de divorcios cuando los hijos son más mayores, o a un cambio social real en las familias del Ecuador. Una prueba chi-cuadrado confirmó la significación estadística de estos cambios en función de la cohorte ($\chi^2=32.947$; g.l.=3; $p<.001$).

		Tipo de Cuestionario								
		niños			adolescentes			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Tipo de familia	Nuclear	558	48,8%	58,7%	586	51,2%	54,2%	1144	100,0%	56,3%
	Monoparental	176	42,2%	18,5%	241	57,8%	22,3%	417	100,0%	20,5%
	Extensa	178	53,8%	18,7%	153	46,2%	14,2%	331	100,0%	16,3%
	Otros	38	27,3%	4,0%	101	72,7%	9,3%	139	100,0%	6,8%
	Total	950	46,8%	100,0%	1081	53,2%	100,0%	2031	100,0%	100,0%

Tabla 6.9. Distribución de la muestra por tipo de familia y cohorte.

En cuanto al número de hijos por familia, todos los tipos de familia tienen una media similar al total de la muestra (media=3,34; d.t.=1,68), por lo que, al parecer, el tipo de familia no influye en la cantidad de hijos presentes en la misma.

6.1.2.1. *La familia en la construcción de valores morales*

Es en el seno familiar donde se imparten las primeras enseñanzas de padres a hijos, desde las cuestiones más básicas como la alimentación hasta temas más complejos como los culturales, tradicionales, costumbres y, por supuesto, los valores. Estos principios morales se cultivan principalmente a través del ejemplo que los hijos puedan observar de sus padres, es indudable la presencia y participación activa de los padres en el desarrollo y la educación de los niños/as. Al ser trascendente la influencia de estos valores en la vida de los infantes, se podrá conseguir personas integras para la sociedad actual y seguirá siendo la familia la primera institución más importante para el ser humano.

En este sentido, los sujetos de nuestra muestra valoran claramente a la familia como la institución más importante en valores, independientemente de la cohorte. Tanto en el caso de los niños como en el de los adolescentes, la familia es considerada el lugar donde se dicen las cosas más importantes de la vida para las tres cuartas partes de los encuestados (74,9%), seguida a mucha distancia por los amigos (6,1%) y los medios de comunicación (4,7%).

		Tipo de Cuestionario								
		niños			adolescentes			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Donde se dicen las cosas importantes de la vida	En casa, con la familia	679	45,4%	74,0%	817	54,6%	75,6%	1496	100,0%	74,9%
	Entre los amigos/as	55	45,5%	6,0%	66	54,5%	6,1%	121	100,0%	6,1%
	En los medios	51	54,8%	5,6%	42	45,2%	3,9%	93	100,0%	4,7%
	En el colegio (los profesores)	30	38,5%	3,3%	48	61,5%	4,4%	78	100,0%	3,9%
	En la iglesia	86	47,0%	9,4%	97	53,0%	9,0%	183	100,0%	9,2%
	En ningún sitio	10	71,4%	1,1%	4	28,6%	0,4%	14	100,0%	0,7%
	Otro	6	46,2%	0,7%	7	53,8%	0,6%	13	100,0%	0,7%
	No contestó	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	917	45,9%	100,0%	1081	54,1%	100,0%	1998	100,0%	100,0%

Tabla 6.10. *Dónde se dicen las cosas más importantes de la vida en función de la cohorte.*

Este resultado parece descartar nuestra **Hipótesis I**, que establecía que se espera una menor valoración del ámbito familiar por parte de los adolescentes en comparación a los niños. Efectivamente, una prueba chi-cuadrado mostró la ausencia de relación entre las valoraciones efectuadas por niños y adolescentes en la pregunta anterior (chi-cuadrado=8,661; g.l.=6; n. s.). Las valoraciones de la familia tampoco mostraron ningún tipo de relación con el tipo de familia (nuclear, monoparental, extensa, u otra; chi-cuadrado=17,942; g.l.=18; n. s.), pero sí en relación con el género del encuestado (chi-cuadrado=15,664; g.l.=6; $p < .05$). En la Tabla 6.11 se muestran las respuestas de hombres y mujeres a la pregunta anterior; puede apreciarse que las mujeres valoran menos que los hombres la influencia familiar (73% frente al 76,7%), y valoran más la influencia de los amigos (6,5% frente al 5,6%), los medios de comunicación (5% frente al 4,3%), el colegio (4,2% frente al 3,6%), la Iglesia (9,5% frente al 8,9%) y otras (1,3% frente al 0%).

		Sexo								
		Mujer			Varón			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Donde se dicen las cosas importantes de la vida	En casa, con la familia	734	49,1%	73,0%	762	50,9%	76,7%	1496	100,0%	74,9%
	Entre los amigos/as	65	53,7%	6,5%	56	46,3%	5,6%	121	100,0%	6,1%
	En los medios	50	53,8%	5,0%	43	46,2%	4,3%	93	100,0%	4,7%
	En el colegio	42	53,8%	4,2%	36	46,2%	3,6%	78	100,0%	3,9%
	En la iglesia	95	51,9%	9,5%	88	48,1%	8,9%	183	100,0%	9,2%
	En ningún sitio	6	42,9%	0,6%	8	57,1%	0,8%	14	100,0%	0,7%
	Otro	13	100,0%	1,3%	0	0,0%	0,0%	13	100,0%	0,7%
	No contestó	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	1005	50,3%	100,0%	993	49,7%	100,0%	1998	100,0%	100,0%

Tabla 6.11. Dónde se dicen las cosas más importantes de la vida en función del género.

6.1.3. Rendimiento académico.

El rendimiento académico de los estudiantes constituye una de las variables más relevantes de nuestro estudio, por lo que fue evaluado a partir de las calificaciones oficiales proporcionadas por los propios profesores, aunque también se solicitó a los alumnos que proporcionasen una evaluación subjetiva de su rendimiento académico, con fines de comparación.

		Tipo de Cuestionario					
		Cuestionario de niños			Cuestionario de adolescentes		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Rendimiento Académico	Insuficiente	0	0,0%	0,0%	3	100,0%	0,3%
	Regular	33	36,3%	3,6%	58	63,7%	5,4%
	Bueno	141	27,8%	15,3%	366	72,2%	34,1%
	Muy Bueno	469	52,8%	51,0%	419	47,2%	39,1%
	Excelente	276	55,0%	30,0%	226	45,0%	21,1%
	Total	919	46,2%	100,0%	1072	53,8%	100,0%

Tabla 6.12. Resultados de rendimiento académico en función de la cohorte (niños vs. adolescentes).

En cuanto a las calificaciones oficiales (ver Tabla 6.12 y Figura 6.1), y teniendo en cuenta que la puntuación de corte está establecida en la calificación “regular”, puede apreciarse que éstas son, en general, muy altas, con un 0% de suspensos en la cohorte de niños, y un 0,3% en la cohorte de adolescentes. Se aprecia también que las calificaciones son ligeramente peores para los adolescentes que para los niños, aunque manteniendo la desproporción entre aprobados y suspensos. Para justificar el rendimiento académico tan alto en los estudiantes, El Ministerio de Educación del Ecuador en su Marco Legal Educativo actual señala en el Art. 184. La definición de la evaluación estudiantil que hace referencia al rendimiento académico de los estudiantes:

“es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje.

Los procesos de evaluación estudiantil no siempre deben incluir la emisión de notas o calificaciones. Lo esencial de la evaluación es proveerle retroalimentación al estudiante para que este pueda mejorar y lograr los mínimos establecidos para la aprobación de las asignaturas del currículo y para el cumplimiento de los estándares nacionales. La evaluación debe tener como propósito principal que el docente oriente al estudiante de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje” (p. 193-194).

A nivel nacional (Ecuador) por parte de los docentes hay una mala interpretación de la ley, siendo principal causa la preocupación que sienten cuando son evaluados. El

Ministerio de Educación, en el Art. 185, señala en los propósitos de la evaluación que: *“el docente oriente al estudiante de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje; como propósito subsidiario, la evaluación debe inducir al docente a un proceso de análisis y reflexión valorativa de su gestión como facilitador de los procesos de aprendizaje, con el objeto de mejorar la efectividad de su gestión”* (p. 194). Es por ello que la evaluación de la gestión como docente se verá reflejada en el rendimiento académico del estudiante y de ahí el hecho de la falta de una verdadera evaluación aplicada a los estudiantes que se refleje en sus calificaciones, para con ello mejorar los estándares de calidad educativa. Además, se deben considerar otros factores que incidan en el rendimiento académico del educando, como por ejemplo: habilidades cognitivas, habilidades sociales, habilidades de aprendizaje, la motivación, autoconcepto, tipo de institución educativa, clima familiar, implicación de los padres en la formación de sus hijos, clima escolar, gestión pedagógica del docente, entre otras.

Por otro lado sería conveniente que el Ecuador utilizará estándares que le permita formar parte del estudio PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiante) que tiene como principal objetivo la producción de indicadores del rendimiento escolar de los alumnos en tres áreas básicas de conocimiento: comprensión lectora, matemáticas y ciencias, con el fin de mejorar continuamente la calidad educativa del país.

Para comprobar la significación de las diferencias en las calificaciones obtenidas por niños y adolescentes, se llevó a cabo un contraste de hipótesis, empleando para ello la prueba U de Mann-Whitney, que confirmó un rango promedio significativamente mejor

para el grupo de niños que para el grupo de adolescentes ($z=-8,85$; $p<.001$). Así pues, este resultado confirma nuestra **Hipótesis II**, que esperaba un mejor rendimiento académico por parte de los niños frente a los adolescentes, aunque es evidente que las calificaciones son excesivamente altas en ambos grupos.

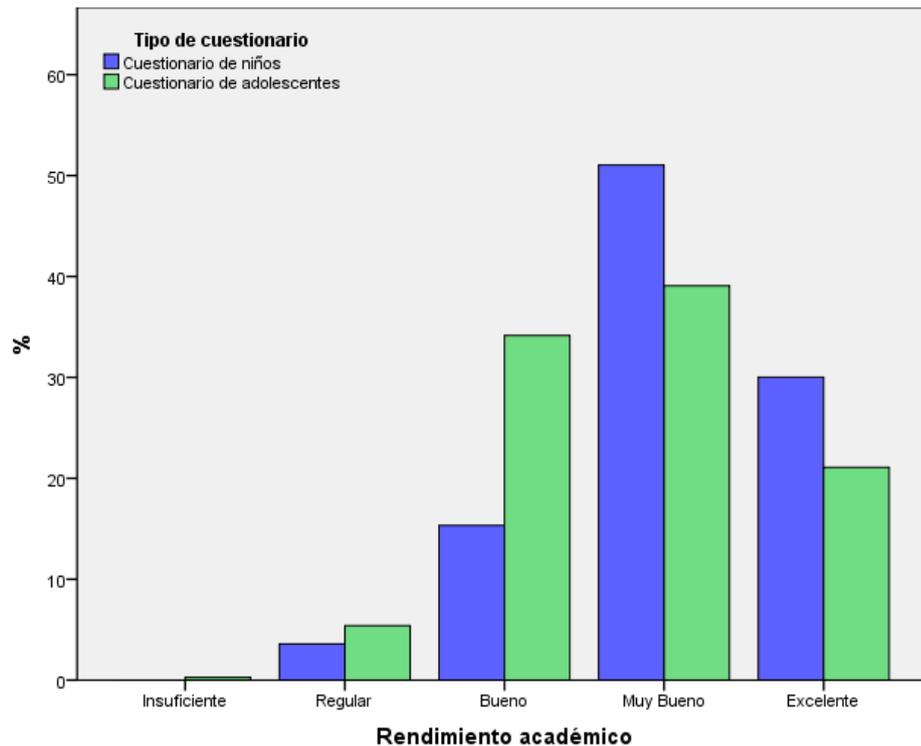


Gráfico 6.1. Distribución de los resultados de rendimiento académico en función de la cohorte.

Si atendemos a los resultados en rendimiento académico en función del género, podemos apreciar la similitud existente entre las notas obtenidas por hombres y mujeres en nuestra muestra (ver Tabla 6.13). La prueba U de Mann-Whitney no mostró diferencias significativas en rendimiento académico en función del género ($z=-0,803$; n. s.).

		Sexo								
		Mujer			Varón			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Rendimiento Académico	Insuficiente	1	33,3%	0,1%	2	66,7%	0,2%	3	100,0%	0,2%
	Regular	39	42,9%	3,9%	52	57,1%	5,2%	91	100,0%	4,6%
	Bueno	255	50,3%	25,5%	252	49,7%	25,4%	507	100,0%	25,5%
	Muy Bueno	449	50,6%	44,9%	439	49,4%	44,3%	888	100,0%	44,6%
	Excelente	256	51,0%	25,6%	246	49,0%	24,8%	502	100,0%	25,2%

Tabla 6.13. Resultados en rendimiento académico en función del género.

Si atendemos al rendimiento académico en función de la región (ver Tabla 6.14), observamos una gran disparidad entre los resultados obtenidos en las regiones de Costa y Sierra, por un lado, y la región Oriente, por el otro. En esta última, el 84,1% de las calificaciones de rendimiento académico fueron “Muy bueno”, más del doble que en las otras dos regiones. Por otra parte, la calificación “Regular” no se otorgó a ningún alumno, frente a aproximadamente un 5% en las otras dos regiones. No obstante estos resultados, una prueba de Kruskal-Wallis no encontró diferencias significativas entre regiones en función de las calificaciones obtenidas ($\chi^2=1,756$; g.l.=2; n. s.).

		Región											
		Costa			Oriente			Sierra			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Rendimiento Académico	Insufic.	2	66,7%	0,2%	1	33,3%	0,7%	0	0,0%	0,0%	3	100,0%	0,2%
	Regular	46	50,5%	4,9%	0	0,0%	0,0%	45	49,5%	4,9%	91	100,0%	4,6%
	Bueno	259	51,1%	27,8%	18	3,6%	13,0%	230	45,4%	24,9%	507	100,0%	25,5%
	Muy B.	375	42,2%	40,3%	116	13,1%	84,1%	397	44,7%	43,0%	888	100,0%	44,6%
	Excelente	248	49,4%	26,7%	3	0,6%	2,2%	251	50,0%	27,2%	502	100,0%	25,2%
	Total	930	46,7%	100,0%	138	6,9%	100,0%	923	46,4%	100,0%	1991	100,0%	100,0%

Tabla 6.14. Resultados en rendimiento académico en función de la región.

Si consideramos al sector donde residen los estudiantes (rural vs. urbano), nos encontramos una mayor tendencia a obtener la calificación máxima “Excelente” en el ámbito rural (34,3% frente al 23,3% urbano), en detrimento de las calificaciones “Muy bueno” (35,1% frente al 46,6% urbano) y “Regular” (2,3% frente al 5,1% urbano). La prueba U de Mann-Whitney mostró la significación de estas diferencias entre sectores ($z=-2,552$; $p<.05$).

		Sector								
		Urbano			Rural			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Rendimiento Académico	Insuficiente	2	66,7%	0,1%	1	33,3%	0,3%	3	100,0%	0,2%
	Regular	83	91,2%	5,1%	8	8,8%	2,3%	91	100,0%	4,6%
	Bueno	409	80,7%	24,9%	98	19,3%	28,0%	507	100,0%	25,5%
	Muy Bueno	765	86,1%	46,6%	123	13,9%	35,1%	888	100,0%	44,6%
	Excelente	382	76,1%	23,3%	120	23,9%	34,3%	502	100,0%	25,2%
	Total	1641	82,4%	100,0%	350	17,6%	100,0%	1991	100,0%	100,0%

Tabla 6.15. Resultados en rendimiento académico en función del sector (rural vs. urbano).

Con respecto al tipo de institución educativa, también se encontraron diferencias entre las calificaciones obtenidas. En la Tabla 6.16 se muestran las calificaciones obtenidas por los estudiantes en función de la institución en la que cursaban sus estudios. Puede apreciarse una mayor presencia de máximas calificaciones (“Excelente”) en los centros Fiscomisionales (36,6%) y, en menor medida, los privados religiosos (29,5%), frente a los centros fiscales (23,7%) y privados laicos (19,1%). En el caso del aprobado más bajo (“Regular”), se da el patrón opuesto, siendo una calificación menos frecuente en centros Fiscomisionales (3,1%) y privados religiosos (3,5%) que en centros Fiscales (4,9%) y privados laicos (5,0%). Una prueba de Kruskal-Wallis mostró la significación estadística de estas diferencias ($\chi^2=13,48$; $g.l.=3$; $p<.01$).

		Tipo de Institución educativa					
		Fiscal	Fiscomisional	Privado Religioso	Privado Laico	Total	
Rendimiento Académico	Insuficiente	N	1	1	0	1	3
		% fila	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%
		% col.	0,1%	0,5%	0,0%	0,5%	0,2%
		N	66	6	9	10	91
		% fila	72,5%	6,6%	9,9%	11,0%	100,0%
		% col.	4,9%	3,1%	3,5%	5,0%	4,6%
		N	364	48	54	41	507
		% fila	71,8%	9,5%	10,7%	8,1%	100,0%
		% col.	27,1%	24,7%	21,3%	20,6%	25,5%
		N	595	68	116	109	888
		% fila	67,0%	7,7%	13,1%	12,3%	100,0%
		% col.	44,3%	35,1%	45,7%	54,8%	44,6%
		N	318	71	75	38	502
		% fila	63,3%	14,1%	14,9%	7,6%	100,0%
		% col.	23,7%	36,6%	29,5%	19,1%	25,2%
		N	1344	194	254	199	1991
		% fila	67,5%	9,7%	12,8%	10,0%	100,0%
		% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 6.16. Rendimiento académico en función del centro educativo.

Además de la calificación oficial de rendimiento académico, los estudiantes también llevaron a cabo autoevaluaciones de su rendimiento académico en una escala de 5 puntos, donde comparaban su rendimiento percibido con el de sus compañeros. En la Tabla 6.17 se muestra el cruce de ambas variables (rendimiento académico oficial y percibido), en la que se puede apreciar que existe una clara relación entre ellas, aunque no muy fuerte (ρ de Spearman=.320; $p<.001$). Lo más interesante de este resultado es que, si observamos el total de sujetos que se consideran por debajo de la mayoría, vemos que es de únicamente un 4,4%, lo cual quiere decir que el 95,6% de los alumnos consideran que su nivel de rendimiento es igual o superior al de la mayoría.

		¿Cómo considerarías tu rendimiento escolar en relación con el de tus compañeros(as)?					
		Pobre, uno de los peores	Por debajo de la mayoría	Igual que la mayoría	Mejor que la mayoría	Excelente, uno de los mejores	
Rendimiento Académico	N	0	2	0	0	1	
	Insufic.	% fila	0,0%	66,7%	0,0%	0,0%	33,3%
		% col.	0,0%	2,9%	0,0%	0,0%	0,2%
	N	2	11	51	9	17	
	Regular	% fila	2,2%	12,2%	56,7%	10,0%	18,9%
		% col.	11,1%	16,2%	6,3%	1,8%	3,0%
	N	6	23	290	103	78	
	Bueno	% fila	1,2%	4,6%	58,0%	20,6%	15,6%
		% col.	33,3%	33,8%	35,8%	20,9%	13,6%
	N	8	26	344	276	221	
	Muy B.	% fila	0,9%	3,0%	39,3%	31,5%	25,3%
		% col.	44,4%	38,2%	42,4%	55,9%	38,6%
	N	2	6	126	106	255	
	Excelente	% fila	0,4%	1,2%	25,5%	21,4%	51,5%
		% col.	11,1%	8,8%	15,5%	21,5%	44,6%
N	18	68	811	494	572		
Total	% fila	0,9%	3,5%	41,3%	25,2%	29,1%	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 6.17. Comparación entre rendimiento académico oficial y percibido.

Por otro lado, si tenemos en cuenta el tipo de familia (ver Tabla 6.18), observamos un mayor porcentaje de calificaciones máximas (“Excelente”) entre hijos de familias nucleares (27,2%), y un porcentaje mucho menor en otros tipos de familia (17,0%). Además, en este último tipo se da con mayor frecuencia (7,4%) el aprobado más bajo (“Regular”), que en los otros tipos de familia oscila entre el 3,1% y el 5%. Una prueba de Kruskal-Wallis confirmó la significación estadística de estas diferencias (chi-cuadrado=10,185; g.l.=3; $p < .05$), que confirmaron un mejor resultado para las familias nucleares (rango promedio=1021,46), y un peor resultado para otros tipos de familia (rango promedio=881,29). Así pues, este resultado confirma nuestra **Hipótesis III**, que pronosticaba un mejor rendimiento académico para los niños y adolescentes de familias nucleares que para el resto de tipos de familia.

			Tipo de familia				
			Nuclear	Monoparental	Extensa	Otros	Total
Rendimiento Académico	Insuficiente	N	1	2	0	0	3
		% col.	0,1%	0,5%	0,0%	0,0%	0,2%
		% fila	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
	Regular	N	50	20	10	10	90
		% col.	4,4%	5,0%	3,1%	7,4%	4,5%
		% fila	55,6%	22,2%	11,1%	11,1%	100,0%
	Bueno	N	267	111	88	40	506
		% col.	23,8%	27,5%	27,0%	29,6%	25,5%
		% fila	52,8%	21,9%	17,4%	7,9%	100,0%
	Muy Bueno	N	500	173	152	62	887
		% col.	44,5%	42,9%	46,6%	45,9%	44,6%
		% fila	56,4%	19,5%	17,1%	7,0%	100,0%
Excelente	N	306	97	76	23	502	
	% col.	27,2%	24,1%	23,3%	17,0%	25,3%	
	% fila	61,0%	19,3%	15,1%	4,6%	100,0%	

Tabla 6.18. Rendimiento académico en función del tipo de familia.

Por último, existen en el cuestionario otros ítems también relacionados con el rendimiento académico, como son el número de horas dedicadas al estudio, o el gusto por la lectura. En cuanto al primero, se encontró que no existía correlación, o bien ésta es escasa, entre el número de horas dedicadas al estudio por los alumnos y su rendimiento académico, tanto oficial ($r=0,036$; n. s.) como percibido ($r=.053$; $p<.05$); este sorprendente resultado puede deberse a la escasa fiabilidad de las calificaciones, a la poca fiabilidad de las valoraciones en cuanto al número de horas estudiadas, o a una combinación de ambos factores. No obstante, si tenemos en cuenta la cohorte, mientras que en el caso de los niños no existe ninguna relación entre las horas dedicadas al estudio y el rendimiento académico, en el caso de los adolescentes sí existen correlaciones débiles, pero significativas, entre las horas dedicadas al estudio y el rendimiento académico, tanto oficial ($r=.083$; $p<.01$) como autoinformado ($r=.140$; $p<.001$) Asimismo, se aprecia una mayor dedicación al estudio por parte de los adolescentes frente a los niños (ver Tabla 6.19). Más concretamente, el porcentaje de niños que dedican menos de una hora al día al

estudio es muy superior al correspondiente a los adolescentes (23,3% frente al 11,4%, respectivamente), mientras que se da la tendencia opuesta para el caso de los que dedican al estudio entre 3 y 4 horas al día (24,1% frente al 34,2%). Una prueba U de Mann-Whitney confirmó la significación estadística de estos resultados ($z=-5,376$; $p<.001$), con un rango promedio significativamente mayor para los adolescentes (1056,24) que para los niños (923,27). Así pues, estos resultados confirman nuestra **Hipótesis IV**, que establecía un mayor tiempo de dedicación a los estudios por parte de los adolescentes, frente a los niños.

		Tipo de Cuestionario								
		Cuestionario de niños			Cuestionario de adolescentes			Total		
		N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Tiempo dedicado a estudiar o deberes	Menos 1 hora/día	213	63,6%	23,3%	122	36,4%	11,4%	335	100,0%	16,8%
	Entre 1 y 2 horas/día	325	45,1%	35,5%	396	54,9%	36,9%	721	100,0%	36,2%
	Entre 3 y 4 horas/ día	221	37,6%	24,1%	367	62,4%	34,2%	588	100,0%	29,6%
	Más de 5 horas/día	157	45,5%	17,1%	188	54,5%	17,5%	345	100,0%	17,3%
	Total	916	46,1%	100,0%	1073	53,9%	100,0%	1989	100,0%	100,0%

Tabla 6.19. Rendimiento académico en función de la cohorte

Por lo que se refiere al gusto por la lectura, la Tabla 6.20 muestra la distribución de calificaciones para aquellos alumnos que gustan y no gustan de la lectura. De forma sorprendente, el 88,5% de los alumnos que manifiestan su gusto por la lectura obtienen calificaciones bajas (“Regular” o “Bueno”), mientras que el 93% de aquellos a los que no les gusta leer se encuentran en el rango de calificaciones más altas (“Muy Bueno” o “Excelente”). Una prueba U de Mann-Whitney confirmó la significación estadística de estas diferencias ($z=-30,013$; $p<.001$). Si, en lugar de tener en cuenta las calificaciones

oficiales, tomamos las autoevaluaciones del rendimiento académico, los resultados son muy similares, y las diferencias alcanzan también la significación estadística ($z=-7,220$; $p<.001$). Al igual que en el caso de la pregunta anterior, estos resultados pueden obedecer a la falta de fiabilidad de las calificaciones (tanto oficiales como subjetivas), de las respuestas a la pregunta sobre gusto por la lectura, o a una combinación de ambas.

		¿Te Gusta Leer?								
		Sí			No			Total		
		Recuento	% fila	% col.	Recuento	% fila	% col.	Recuento	% fila	% col.
Rendimiento	Insuficiente	2	100,0%	0,4%	0	0,0%	0,0%	2	100,0%	0,1%
	Regular	80	95,2%	15,0%	4	4,8%	0,3%	84	100,0%	4,3%
	Bueno	393	80,5%	73,5%	95	19,5%	6,8%	488	100,0%	25,2%
	Muy Bueno	38	4,4%	7,1%	834	95,6%	59,6%	872	100,0%	45,1%
	Excelente	22	4,5%	4,1%	467	95,5%	33,4%	489	100,0%	25,3%
	Total	535	27,6%	100,0%	1400	72,4%	100,0%	1935	100,0%	100,0%

Tabla 6.20. Distribución de las calificaciones en función del gusto por la lectura.

Así pues, podemos establecer una serie de conclusiones a partir de los resultados obtenidos para el rendimiento académico. La primera de ellas es que los resultados obtenidos indican una pobre fiabilidad del rendimiento académico, tanto oficial (evaluaciones de los profesores) como percibido (autoevaluaciones de los alumnos). Esta falta de fiabilidad se ve agravada por el hecho de que las calificaciones pueden variar en función de la región, el sector (rural o urbano), o el tipo de centro. Además, las calificaciones no muestran relación con el número de horas dedicadas al estudio, y una relación inversa con el gusto por la lectura. Todo lo anterior nos lleva a descartar las calificaciones, tanto oficiales como percibidas, como una medida fiable del rendimiento académico de los alumnos.

6.1.4. Ocio /Tiempo libre

El ocio y el tiempo libre que el niño y adolescente dispone es un espacio que le permite socializar con su grupo de iguales en el que empieza a desarrollar su carácter, personalidad y conducta a través de la interacción con el medio. Igualmente es un tiempo en el que los padres pueden compartir con sus hijos ayudando de esta forma a fortalecer su autoestima. Actualmente, muchos jóvenes y niños se encuentran solos en casa por motivos del trabajo de sus padres; este vacío es ocupando por la televisión, redes sociales, juegos electrónicos, y también el grupo de iguales, en ocasiones en forma de pandillas.

En el gráfico 6.2 podemos apreciar las actividades realizadas con mayor y menor frecuencia, tanto por niños como por adolescentes. En general, se aprecian pocas diferencias entre ambos grupos, tanto en cuanto a las actividades más frecuentes (escuchar música, ver la televisión, hacer la cama), como en cuanto a las menos frecuentes (ir al cine, merendar fuera, tocar un instrumento, escribir). Únicamente se aprecia que, en aquellas actividades más frecuentes, los adolescentes muestran una frecuencia mayor que los niños (escuchar música, ver la tele, navegar por internet, trabajar en la computadora, usar el celular), salvo para actividades más propias de la infancia que de la adolescencia (guardar los juguetes, jugar en el patio del colegio).

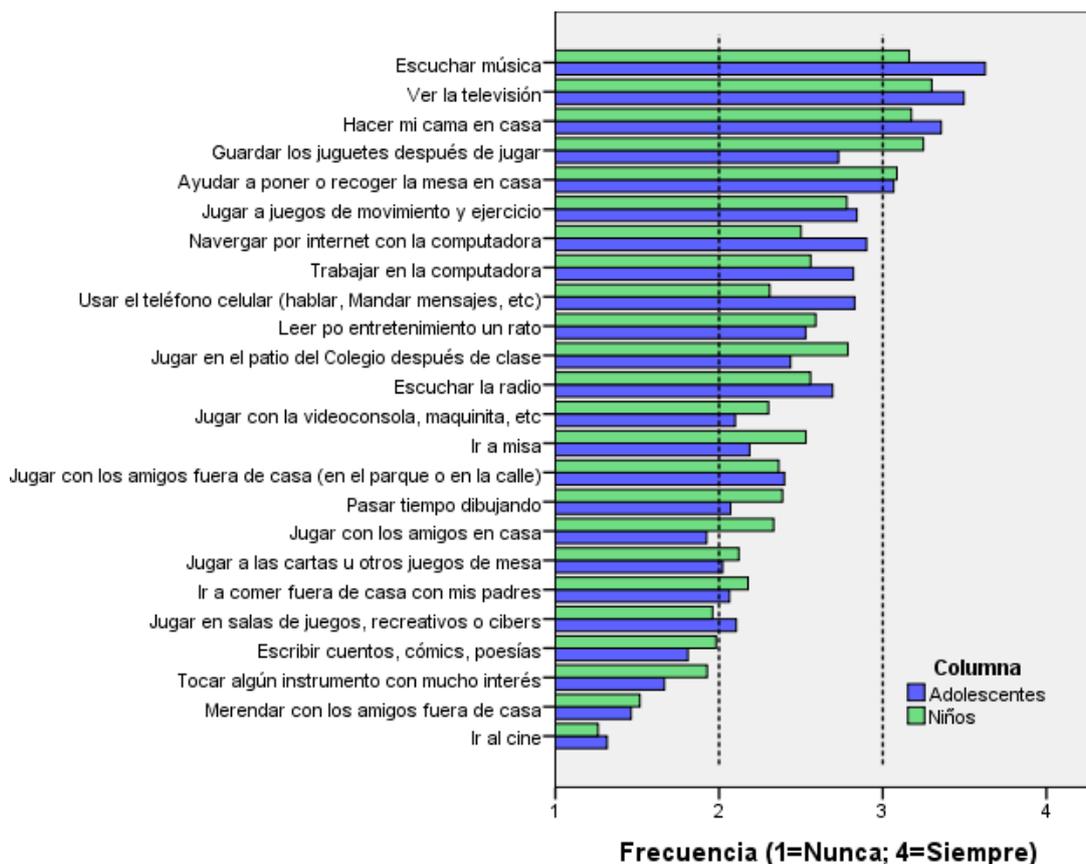


Gráfico 6. 2. Frecuencia con que realizan distintas actividades niños y adolescentes (1=Nunca; 2=Varias veces al mes; 3=Varias veces a la semana; 4=Siempre o a diario).

Algunas de estas actividades de ocio y tiempo libre (como el gusto por la lectura, por la TV, y por la radio) fueron evaluadas mediante más de un ítem, por lo que la comparación entre los resultados obtenidos para distintos ítems nos permitirá evaluar la consistencia de las respuestas de nuestros sujetos.

En el caso de la lectura, una prueba U de Mann-Whitney no encontró diferencias significativas en la frecuencia con que leen por entretenimiento entre aquellos que manifestaron que les gustaba leer, frente a los que manifestaron que no les gustaba leer ($z=-0,306$; n. s.), aunque el rango promedio fue ligeramente mayor para los primeros (983,44) frente a los segundos (975,10).

En el caso de la televisión, sí se encontraron diferencias significativas en la frecuencia con que ven la televisión aquellos que afirman verla, frente a los que no la ven ($z=-7,779$; $p<.001$), con un rango promedio mucho mayor para los primeros (1005,41) frente a los segundos (327,78).

Por último, en el caso de la radio también se encontraron diferencias significativas en la frecuencia con que oyen la radio aquellos que afirman escucharla, frente a los que no ($z=-14,929$; $p<.001$), con un rango promedio mucho mayor para los primeros (1074,33) que para los segundos (599,68).

Así pues, se confirma, en general, la consistencia entre lo afirmado por los sujetos para preguntas relacionadas con el puro entretenimiento (caso de la TV y la radio), pero no para actividades de ocio cultural (leer).

Nuestras **Hipótesis V** y **VI** se referían al uso del ocio y tiempo libre. La **Hipótesis V** planteaba que la TV se mostrará como la mejor alternativa de ocio para ambas cohortes. Por su parte, la **Hipótesis VI** planteaba que las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (Celular, PC, Videoconsola) prevalecerán, en su grado de aceptación y participación, sobre las actividades escolares, lúdicas y de tiempo libre, también para ambas cohortes. A la luz de los resultados anteriores, ambas hipótesis no reciben una confirmación clara, por cuanto la TV muestra una media superior al resto en el caso de los niños, pero no en el de los adolescentes, donde escuchar música tiene una media superior. Además, las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías no se encuentran en las posiciones superiores de la gráfica,

sino algo más abajo. No obstante, no todas las actividades que aparecen en la Figura 6.2 son actividades de ocio, por lo que quizá estas no son las variables adecuadas para comprobar ambas hipótesis.

Por ello, en la Figura 6.3 se muestran los resultados de la pregunta 217, que pedía a los sujetos que ordenasen por orden de preferencia un conjunto de 10 actividades de ocio y tiempo libre (escuchar la radio, estudiar, ver la TV, salir a jugar con los amigos, jugar con la videoconsola, leer, ir a ver un espectáculo deportivo, usar el PC, usar el celular, jugar a juegos de mesa). Puede apreciarse claramente que la radio es la actividad preferida, tanto para niños como para adolescentes, seguida a corta distancia por la TV, estudiar, jugar con amigos y jugar con la videoconsola. Así pues, los resultados obtenidos nos llevan a rechazar las **Hipótesis V**, por cuanto la TV no es la actividad preferida de niños ni de adolescentes. La **Hipótesis VI**, por su parte, quedaría también rechazada a la luz de estos resultados, puesto que las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías no se encuentran entre las preferidas por nuestros sujetos; de hecho, todas ellas, salvo las videoconsolas, se encuentran por debajo del punto medio de preferencia (5), a bastante distancia de las actividades favoritas de los sujetos, que incluyen tanto actividades escolares (estudiar) como actividades lúdicas tradicionales (jugar con amigos al aire libre, ver la TV, escuchar la radio).

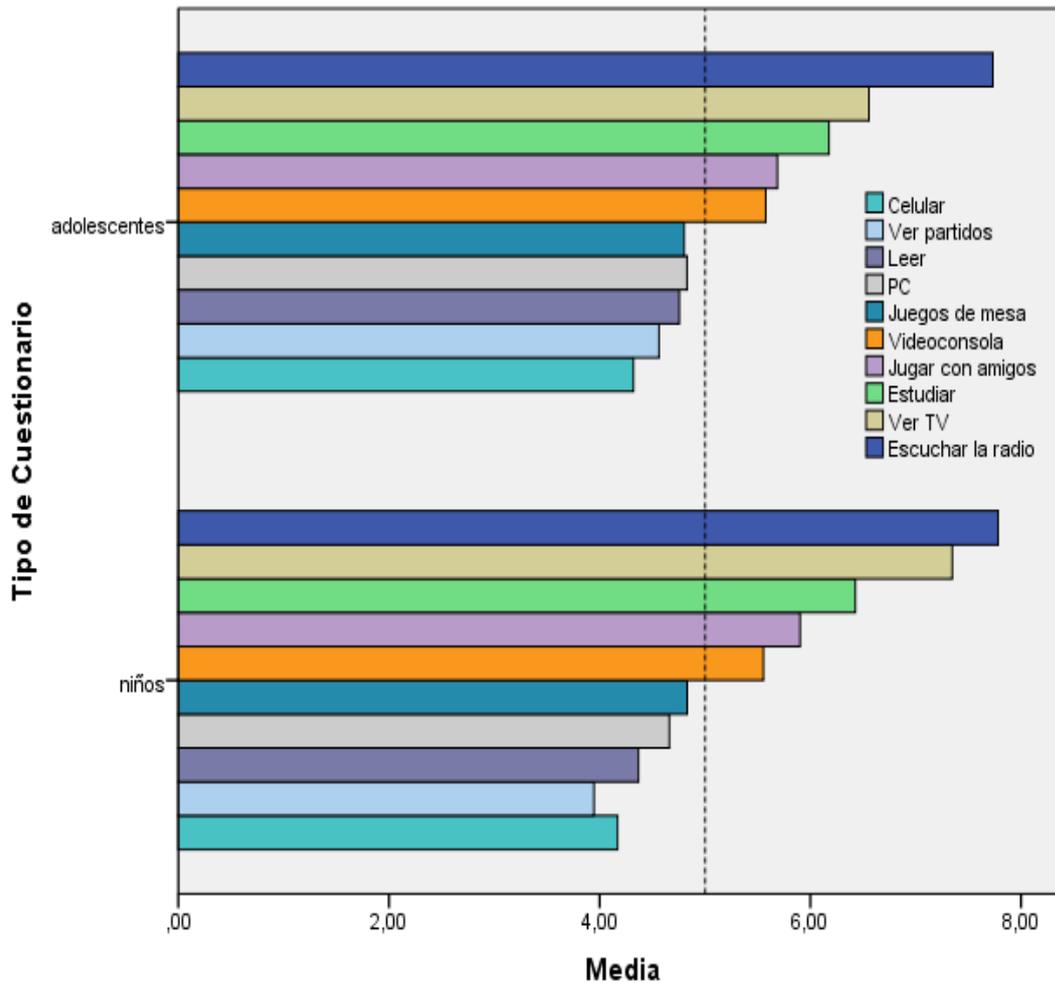


Gráfico 6.3. *Preferencia media para distintas actividades en función de la cohorte.*

6.2. Consistencia interna y estructura factorial del instrumento.

Una vez descrita la muestra a partir de sus características personales, geográficas, familiares y escolares, es oportuno ahora analizar la consistencia interna y la estructura factorial del instrumento empleado. En cuanto al primer aspecto, se calculó el índice Alfa de Cronbach para los 198 ítems de la escala, obteniéndose un valor de .931, lo que indica una muy buena consistencia interna de la misma.

Para obtener la estructura factorial de la escala, y con el fin de facilitar la comparabilidad entre nuestros resultados y los obtenidos por Penas (2008) y Soutullo (2006), se empleó análisis factorial exploratorio mediante componentes principales y rotación Varimax, que garantiza la obtención de factores independientes y ortogonales entre sí. El análisis factorial inicial proporcionó una solución poco parsimoniosa, con un elevado número de factores, así como múltiples ítems con bajas cargas factoriales. Con el fin de obtener una solución más simple y clara, aquellos ítems con bajas cargas factoriales fueron eliminados progresivamente del análisis, hasta que ningún ítem mostró cargas inferiores a .40. Asimismo, también se simplificó la estructura factorial de la escala eliminando aquellos factores formados por un solo ítem, así como los factores no interpretables por estar compuestos por ítems dispares. Como resultado, la escala final constaba de 69 ítems organizados en 20 factores independientes, que explicaban el 54,08% de la varianza total de la escala. En la Tabla 6.21 se muestran los autovalores correspondientes a cada factor y el porcentaje de varianza explicado por cada uno, y en la Tabla 6.21 se muestran las cargas factoriales de los 69 ítems en cada uno de los 20 factores. El método de componentes principales ordena los factores de la solución por su importancia, por lo que puede observarse que el primer factor es responsable de casi un 7% de la varianza, el segundo explica algo más de un 4%, y los factores tercero y cuarto explican algo más de un 3%. El resto de factores explican alrededor de un 2% de varianza cada uno.

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,811	6,973	6,973
2	2,966	4,299	11,271
3	2,498	3,620	14,891
4	2,269	3,289	18,180
5	1,970	2,855	21,035
6	1,805	2,617	23,651
7	1,733	2,512	26,163
8	1,673	2,425	28,588
9	1,639	2,375	30,963
10	1,608	2,331	33,294
11	1,548	2,244	35,538
12	1,537	2,228	37,766
13	1,491	2,161	39,927
14	1,491	2,161	42,088
15	1,439	2,085	44,173
16	1,424	2,064	46,238
17	1,410	2,044	48,281
18	1,388	2,011	50,292
19	1,340	1,942	52,234
20	1,273	1,845	54,079

Tabla 6.21. Solución factorial para los 69 ítems definitivos de la escala (198 ítems originales).

	Componente																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Cuando las cosas van mal, mi familia siempre me apoya	,646																			
Mis padres me tratan bien	,628																			
Mis padres respetan mis opiniones	,623																			
Cuando tengo problemas, pido ayuda a mis padres	,612																			
Mis padres se preocupan demasiado por mi	,592												,211							
En la familia se puede confiar	,585																			
La familia ayuda	,539		,322										,230							
Mis padres nos tratan por igual a los hermanos	,533																			
Cuando hago algo mis padres lo notan y están satisfechos	,477																			
Cuando hago algo bien, mis profesores me lo dicen	,452			,201					,203											
Mis padres me regalan algo cuando saco buenas notas	,421					,233														
Los profesores animan a estudiar más	,421									,243										,223
Para mí es importante usar ropa de marcas conocidas y caras		,711																		
Para mí es importante llevar ropa de moda		,703																		
Para mí es importante tener discos de moda en mi casa		,662																		
La ropa de marcas conocidas hace sentirme mejor		,622																		
Para mí es importante que mis padres tengan un auto caro		,550																		
Para mí es importante tener muchas cosas que no use		,491					,281													
Cuando quiero comprar un juguete prefiero ir a una tienda grande		,463												,228						

Para mí es importante ser, correcto portarse bien en clase	,212		,686															
Para mí es importante sacar buenas notas			,663															
Para mí es importante hacer lo que dicen mis papás	,229		,637															
Para mí es importante trabajar en clase			,552															
Para mí es importante tener dinero para ahorrar			,523															
Me gusta esforzarme al máximo cuando hago deporte				,643														
Me gusta jugar al fútbol, baloncesto, ... , aunque perdamos				,616														
Prefiero hacer deporte para estar bien físicamente				,616														
Me gusta competir jugando				,597														
Me gusta jugar por jugar, sin importar quien gane				,586														
Me preocupa quedarme al supletorio en alguna materia					,779													
Me preocupa que mis hermanos o amigos tengan problemas					,772													
Me preocupa ver triste a mi padre o a mi madre					,770													
Para mí es importante que mis padres jueguen conmigo						,676												
Para mí es importante hablar un rato con mis padres	,302					,649												
Para mí es importante estar con mis padres los fines de semana	,290		,227			,483					,207							
Me gusta conseguir lo que quiero, aunque sea haciendo trampas							,706											
Me gusta ser mejor en los deportes que en el estudio							,671											
Me gusta tener una pandilla							,506										,225	
Los mayores no entienden nada								,710										
Todo el mundo es malo								,211	,635									
El mundo es de los jóvenes		,277							,561									
Me gusta ayudar a alguien a encontrar amigos				,200						,670								
No me importa prestar mis deberes, apuntes o esquemas										,211	,627							
Confío en mis hermanos o amigos cuando tengo problemas	,363										,472							
Mis compañeros respetan mis opiniones	,359						,208				,432							
Prefiero ir al colegio que estar en casa											,696							,237

Pasamos, a continuación, a caracterizar cada uno de los 20 componentes encontrados en la solución del análisis factorial:

1. **Comportamiento, familia y escuela.** Este factor (12 ítems) está relacionado con el buen comportamiento en la familia y en la escuela.
2. **Consumismo.** Este factor (7 ítems) está relacionado con el gusto por el consumo y lo caro.
3. **Responsabilidad.** Este factor (5 ítems) está relacionado con el control de la propia conducta.
4. **Deporte.** 5 ítems correspondientes al ejercicio de la actividad física y deportiva.
5. **Preocupación.** 3 ítems relacionados con la tendencia a preocuparse por las cosas.
6. **Apego.** 3 ítems relacionados con el apego a los padres.
7. **Romper reglas.** 3 ítems relacionados con comportamientos desaconsejados o poco éticos.
8. **Rebeldía.** 3 ítems relacionados con la desconfianza, principalmente hacia los mayores.
9. **Amistad.** 4 ítems relacionados con la confianza y la amistad.
10. **Colegio.** 4 ítems relacionados con el gusto por la actividad académica.
11. **Autoridad paterna.** 2 ítems relacionados con el acatamiento de la autoridad de los padres.
12. **Orden.** 2 ítems relacionados con el orden y la limpieza domésticos.
13. **Higiene.** 2 ítems relacionados con la higiene y el cuidado personal.
14. **Machismo.** 2 ítems relacionados con actitudes sexistas.
15. **Aislamiento.** 2 ítems relacionados con el deseo de aislarse de los demás.

16. **Religiosidad.** 2 ítems relacionados con el cumplimiento de los deberes religiosos.

17. **Materialismo.** 2 ítems relacionados con la valoración del dinero por encima de otras cosas.

18. **Lectura.** 2 ítems relacionados con el gusto por la lectura.

19. **Naturaleza.** 2 ítems relacionados con el gusto por la naturaleza.

20. **Autoritarismo familiar.** 2 ítems relacionados con la percepción de un exceso de autoridad por parte de los padres.

Algunos de los factores (como el materialismo o la religiosidad) se refieren específicamente a valores, mientras que otros (como el deporte o la lectura) están más relacionados con actividades de ocio y tiempo libre. Los factores encontrados presentan relación con algunas investigaciones importantes realizadas en el campo de los valores. Así, el valor *Poder-Recursos*, mencionado por Schwartz S. H (2012) se asemeja a nuestro factor *Consumismo*; el valor *Autodirección* se asemeja a nuestro factor *Responsabilidad*; el valor *Benevolencia-Cuidado* se asemeja a nuestro factor *Amistad*, el valor *Tradicción* se asemeja a nuestro factor *Religiosidad*; y el valor *Universalismo-Naturaleza* con nuestro factor *Naturaleza*. Algunos de los valores de la escala de Rokeach (1973) se asemejan a algunos de los factores localizados en el presente estudio como por ejemplo: *Responsabilidad*, *Limpieza*, *Consumismo-Ambicioso*, *Amistad Verdadera*, *Vida Excitante* y *Seguridad Familiar*.

Nuestros factores *Materialismo* y *Consumismo* se asemejan al valor *Practicidad* de Gordon (1976, 1995, 2003), así como al valor que Spranger (1928) denomina *Utilitario*. Por otro lado, el factor religiosidad es repetitivo dentro de varios estudios como: los

valores descubiertos por Allport, Vernon, y Linzey (1960), Spranger (1928), Quintana (1998), Ortega (1991), y al contrario Marín (1993) que lo denomina como valor trascendental. El factor de comportamiento, familia y escuela se integran en la clasificación de Ormell (1990) que lo identifica en su clasificación como los valores y productos sociales. La amistad está relacionado con el valor de Spranger (1928) e Isaacs, (2010). El deporte se relaciona con los valores vitales de Marín (1993) y Ortega (1991). Un factor relevante en la educación familiar es la autoridad paterna en la propia acción de obedecer por parte de los adolescentes y los niños, no se lo ha estudiado como valor sino como una variable de estudio en la relación parental (Buri, 1991; Smetana, 1995; Baumrind, 2005; Darling, Cumsille, y Martínez, 2008).

Los otros factores que identificamos son los denominados antivalores o valores negativos que, aparte del consumismo o el materialismo, no aparecen en las clasificaciones más clásicas de los investigadores. Tres factores que se relacionan considerablemente son: romper las reglas, la rebeldía y el aislamiento. Estos antivalores se estudian con mucha frecuencia con adolescentes (García y Palos, 2005; Luthar y Ansary, 2005; Mahon, Yarcheski, Yarcheski, Cannella, y Hanks, 2006, Goossens *et al.*, 2009; Friesen, 2012; Crowe y Watts, 2013). El machismo o la orientación en el rol de género que actualmente existen estudios en la relación de adolescentes y niños (Lichter y McCloskey, 2004; Slater y Tiggemann, 2011; Perry y Pauletti, 2011). El autoritarismo familiar está en concordancia con trabajos basado en estudios de crianza o estilo parentales (Huver, Otten, de Vries y Engels, 2010; Kordi y Baharudin, 2010; Williams, Ciarrochi y Heaven, 2012)

6.3. Factores que afectan a los valores. Análisis de Varianza Multivariado.

Una vez determinada la estructura factorial del cuestionario, nos interesaba conocer el efecto que sobre la misma tienen determinadas características personales, familiares y académicas de los sujetos. Por ello, se llevó a cabo un análisis de varianza multivariado, tomando como variables dependientes las puntuaciones factoriales obtenidas por los sujetos en cada uno de los 20 componentes encontrados por el análisis factorial, y como variables independientes los siguientes factores fijos y covariables:

Factores:

1. Cohorte (niños vs. adolescentes).
2. Sector (rural vs. urbano).
3. Tipo de colegio (Fiscal, Fiscomisional, Privado Laico o Privado Religioso).
4. Sexo.
5. Región (Costa, Sierra, u Oriente).
6. Tipo de familia (Nuclear, Monoparental, Extensa, Otros).

Covariables:

1. Rendimiento académico.
2. Edad.
3. Tiempo dedicado al estudio.
4. Rendimiento académico percibido.
5. Hora de acostarse.

Con el fin de no complicar excesivamente el diseño del análisis, sólo se tuvieron en cuenta los efectos principales y las interacciones de primer nivel (entre dos factores). A nivel multivariado, los resultados mostraron un efecto significativo de los siguientes factores: cohorte ($F=2,002$; g.l.=20,1205; $p<.01$); tipo de colegio ($F=1,462$; g.l.=60,3621; $p<.05$); región ($F=2,332$; g.l.=40,2412; $p<.001$). También se encontró un efecto de la covariable rendimiento académico ($F=3,782$; g.l.=20,1205; $p<.001$). Asimismo, también se encontraron varios efectos de interacción significativos entre: cohorte x sector ($F=3,163$; g.l.=20,1205; $p<.001$); sector x región ($F=3,278$; g.l.=40,2412; $p<.001$); cohorte x región ($F=2,725$; g.l.=40,2412; $p<.001$), y tipo de colegio x región ($F=2,020$; g.l.=80,4832; $p<.001$).

Veamos a continuación los efectos univariados correspondientes a cada uno de los factores encontrados.

En cuanto al efecto del factor cohorte, resultó ser significativo para los componentes 1 ($F=6,476$; $p<.05$), 5 ($F=9,909$; $p<.01$), y 8 ($F=6,764$; $p<.01$). La Tabla 6.23 muestra las medias, errores típicos e intervalos de confianza para cada cohorte para cada uno de estos 3 componentes.

Variable dependiente	Tipo de Cuestionario	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
F1-Comportamiento, familia y escuela	niños	,118	,177	-,230	,466
	adolescentes	-,428	,191	-,803	-,052
F5-Preocupación	niños	,634	,174	,291	,976
	adolescentes	-,096	,188	-,466	,273
F8-Rebeldía	niños	,015	,181	-,340	,370
	adolescentes	-,611	,195	-,994	-,228

Tabla 6.23. Medias, errores típicos e intervalos de confianza para los distintos componentes en función de la cohorte.

Como puede apreciarse, las diferencias entre niños y adolescentes varían para cada componente, por lo que las comentaremos una a una:

- Comportamiento, familia y escuela. Se encontró una media significativamente mayor para niños (0,118) que para adolescentes (-.428), lo que indica una mayor adherencia a las normas de comportamiento por parte de los niños.
- Preocupación. Se encontraron mayores niveles de preocupación entre los niños (0,634) que entre los adolescentes (-0,096).
- Rebeldía. De nuevo aquí, los niños obtienen medias superiores (.015) a los adolescentes (-.611). No obstante, de nuevo aquí las medias son bajas para ambos grupos.

Por lo que se refiere al efecto del factor Tipo de Colegio, resultó significativo para los componentes 1 ($F=4,412$; $p<.01$), 5 ($F=3,409$; $p<.05$), 8 ($F=2,667$; $p<.05$), 13 ($F=3,821$; $p<.05$), y 20 ($F=3,033$; $p<.05$). En la Tabla 7.23 se muestran las medias, errores típicos e intervalos de confianza para cada tipo de colegio en los componentes seleccionados.

Variable dependiente	Tipo de Institución educativa	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
F1-Comportamiento, familia y escuela	Fiscal	-,001	,069	-,135	,134
	Fiscomisional	-,768	,213	-1,186	-,350
	Privado Religioso	-,035	,164	-,356	,286
	Privado Laico	,473	,520	-,547	1,493
F5-Preocupación	Fiscal	-,122	,068	-,254	,011
	Fiscomisional	-,048	,209	-,459	,363
	Privado Religioso	,558	,161	,242	,873
	Privado Laico	1,185	,512	,181	2,188

F8-Rebeldía	Fiscal	,113	,070	-,024	,251
	Fiscomisional	-,336	,217	-,762	,090
	Privado Religioso	-,094	,167	-,421	,234
F13-Higiene	Privado Laico	-,960	,531	-2,001	,081
	Fiscal	,012	,069	-,123	,146
	Fiscomisional	-,108	,213	-,526	,310
F20-Autoritarismo familiar	Privado Religioso	-,549	,164	-,870	-,228
	Privado Laico	,059	,520	-,961	1,079
	Fiscal	-,144	,070	-,280	-,007
	Fiscomisional	,432	,216	,008	,856
	Privado Religioso	,341	,166	,016	,667
	Privado Laico	,372	,527	-,663	1,407

Tabla 6.23. Medias, errores típicos e intervalos de confianza para los distintos componentes en función del tipo de colegio.

Comentamos a continuación los resultados para cada componente.

- Comportamiento, familia y escuela. Los alumnos de centros privados laicos obtienen una media muy superior (.473) al resto de centros. Los centros Fiscomisionales obtienen la media más baja (-.768).
- Preocupación. Los centros privados laico (1.185) y religioso (.558) obtienen medias muy superiores al resto de centros.
- Rebeldía. Los centros privados laicos obtienen una media muy inferior (-.960) al resto de centros.
- Higiene. Los centros privados religiosos obtienen la media más baja en este componente (-.549).
- Autoritarismo familiar. Las medias son elevadas para todos los tipos de centro, salvo para los fiscales (-.144).

Como resumen de todo lo anterior, parece desprenderse que el mejor resultado, en general, corresponde a los centros privados laicos, mientras que los peores resultados se dan, sobre todo, en centros Fiscomisionales y privados religiosos.

En cuanto al factor Región, resultó ser significativo para los componentes 1 ($F=6,240$; $p<.01$), 4 ($F=4,071$; $p<.05$), 10 ($F=8,788$; $p<.001$), 12 ($F=5,077$; $p<.01$), y 16 ($F=3,833$; $p<.05$). En la Tabla 6.25 se muestran las medias, errores típicos e intervalos de confianza para las distintas regiones en los componentes señalados. Comentamos a continuación los resultados para cada componente:

- Comportamiento, familia y escuela. La media de los alumnos de Oriente es mucho más baja (-.875) que la del resto.
- Deporte. La media de los alumnos de Oriente es, de nuevo, mucho más baja (-.435) que el resto.
- Colegio. La media más baja corresponde a los alumnos de Sierra (-.460).
- Orden. La media más alta corresponde a los alumnos de Sierra (.421).
- Religiosidad. La media más alta corresponde a los alumnos de Sierra (.288), y la más baja, a los alumnos de Oriente (-.054).

Variable dependiente	Región	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
F1-Comportamiento, familia y escuela	Costa	,012	,164	-,309	,333
	Oriente	-,875	,230	-1,326	-,425
	Sierra	,090	,183	-,269	,449
F4-Deporte	Costa	-,016	,167	-,344	,311
	Oriente	-,435	,234	-,894	,025
	Sierra	,173	,186	-,193	,539
F10-Colegio	Costa	-,055	,164	-,377	,266
	Oriente	,378	,230	-,073	,829
	Sierra	-,460	,183	-,820	-,100
F12-Orden	Costa	-,004	,166	-,329	,321
	Oriente	-,021	,232	-,477	,434
	Sierra	,421	,185	,057	,784
F16-Religiosidad	Costa	,037	,160	-,276	,350
	Oriente	-,054	,224	-,493	,385
	Sierra	,288	,178	-,062	,638
	Sierra	,102	,186	-,262	,466

Tabla 6.25. Medias, errores típicos e intervalos de confianza en los componentes en función de la región.

Por lo que se refiere a la covariable Rendimiento Académico, se encontraron relaciones directas y significativas entre esta variable y los componentes 1 (Comportamiento, familia y escuela; $r=.124$; $p<.01$), 3 (Responsabilidad; $r=.109$; $p<.01$), 6 (Apego; $r=.106$; $p<.01$), e inversa, aunque muy débil, con el componente 13 (Higiene; $r=-.089$; $p<.01$).

En cuanto al primer efecto de interacción (Cohorte x Sector), se encontró para el caso de los componentes 1 ($F=8,352$; $p<.01$), 2 ($F=5,285$; $p<.05$), 9 ($F=13,007$; $p<.001$), 18 ($F=5,248$; $p<.05$), y 20 ($F=5,390$; $p<.05$). En la Tabla 6.26 se muestran las medias, errores típicos e intervalos de confianza para los componentes seleccionados.

Variable dependiente	Sector	Tipo de Cuestionario	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
F1-Comportamiento, familia y escuela	Urbano	niños	,225	,186	-,141	,590
		adolescentes	-,010	,097	-,199	,179
	Rural	niños	-,016	,303	-,609	,578
		adolescentes	-,950	,395	-1,725	-,175
F2-Consumismo	Urbano	niños	-,129	,188	-,499	,240
		adolescentes	-,006	,098	-,197	,186
	Rural	niños	,013	,306	-,587	,613
		adolescentes	,598	,399	-,185	1,381
F9-Amistad	Urbano	niños	,007	,192	-,371	,384
		adolescentes	,170	,100	-,026	,366
	Rural	niños	,316	,313	-,297	,929
		adolescentes	-,218	,408	-1,019	,582
F18-Lectura	Urbano	niños	-,212	,190	-,585	,160
		adolescentes	,008	,098	-,186	,201
	Rural	niños	,315	,309	-,290	,921
		adolescentes	,017	,403	-,774	,807
F20-Autoritarismo familiar	Urbano	niños	,268	,189	-,103	,639
		adolescentes	-,132	,098	-,324	,060
	Rural	niños	,339	,307	-,263	,941
		adolescentes	,466	,401	-,320	1,252

Tabla 6.26. Medias, errores típicos e intervalos de confianza para la interacción cohorte x sector.

En el caso del componente 1 (Comportamiento, familia y escuela), se observa un empeoramiento en el sector rural frente al urbano, pero este empeoramiento es mucho más acusado entre los adolescentes (de -.010 a -.950) que entre los niños (de .225 a -.016). En el caso del componente 2 (Consumismo), se da un empeoramiento en el sector rural frente al urbano, pero éste es más acusado entre los adolescentes (de -.006 a .598) que para los niños (de -.129 a .013). En el componente 9 (Amistad), los niños obtienen mejor puntuación en el sector rural que en el urbano (de .007 a .316), mientras que en los adolescentes ocurre lo contrario (de .170 a -.218). En el caso del componente 18 (Lectura),

los niños obtienen, de nuevo, mejor resultado en rural que en urbano (.315 frente a -.212), mientras que los adolescentes apenas mejoran (.017 frente a .008). Por último, con respecto al componente 20 (Autoritarismo familiar), los niños obtienen una puntuación ligeramente más alta en el sector rural que en el urbano (.339 frente a .268), mientras que en el caso de los adolescentes esta diferencia es mucho más marcada (.466 frente a -.132).

Como conclusión a estos resultados, parece que el sector rural tiene un efecto negativo en general, pero este efecto parece particularmente fuerte sobre los adolescentes, mientras que es mucho más suave sobre los niños.

Por lo que se refiere al segundo efecto de interacción (Sector x Región), se encontraron efectos significativos para los componentes 1 ($F=7,286$; $p<.01$), 2 ($F=6,194$; $p<.01$), 9 ($F=4,085$; $p<.05$), 11 ($F=3,102$; $p<.05$), 13 ($F=3,467$; $p<.05$), 15 ($F=6,196$; $p<.01$), 16 ($F=3,476$; $p<.05$), 18 ($F=4,634$; $p<.05$), y 19 ($F=3,615$; $p<.05$). En la Tabla 6.27 se muestran las medias, errores típicos e intervalos de confianza para los componentes seleccionados.

Variable dependiente	Sector	Región	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
F1-Comportamiento, familia y escuela	Urbano	Costa	,056	,111	-,161	,274
		Oriente	,035	,228	-,413	,483
		Sierra	,194	,104	-,010	,399
	Rural	Costa	-,048	,363	-,761	,665
		Oriente	-1,786	,402	-2,575	-,996
		Sierra	-,049	,405	-,843	,745
F2-Consumismo (antivalor)	Urbano	Costa	,030	,112	-,190	,250
		Oriente	-,302	,231	-,754	,151
		Sierra	-,048	,105	-,254	,158
	Rural	Costa	-,042	,367	-,762	,678
		Oriente	,456	,407	-,342	1,254
		Sierra	,553	,409	-,249	1,356
F9-Amistad	Urbano	Costa	,150	,115	-,075	,375
		Oriente	,062	,236	-,401	,525
		Sierra	,039	,108	-,172	,250
	Rural	Costa	,304	,375	-,432	1,041
		Oriente	-,780	,416	-1,595	,036
		Sierra	,346	,418	-,475	1,166
F11-Autoridad paterna	Urbano	Costa	-,185	,115	-,411	,040
		Oriente	-,477	,236	-,940	-,013
		Sierra	-,331	,108	-,542	-,120
	Rural	Costa	-,156	,376	-,893	,581
		Oriente	1,004	,416	,188	1,821
		Sierra	-,231	,419	-1,053	,590
F13-Higiene	Urbano	Costa	-,022	,111	-,240	,196
		Oriente	,048	,228	-,400	,496
		Sierra	-,113	,104	-,317	,091
	Rural	Costa	-,066	,363	-,778	,647
		Oriente	-,512	,402	-1,302	,277
		Sierra	,074	,405	-,720	,868
F15-Aislamiento (antivalor)	Urbano	Costa	-,011	,114	-,235	,213
		Oriente	,211	,235	-,250	,671
		Sierra	-,226	,107	-,436	-,016
	Rural	Costa	-,269	,373	-1,002	,463
		Oriente	-1,117	,413	-1,928	-,306
		Sierra	-,505	,416	-1,321	,310
F16-Religiosidad	Urbano	Costa	-,029	,108	-,241	,184
		Oriente	,130	,223	-,307	,567
		Sierra	,119	,102	-,080	,318
	Rural	Costa	,125	,354	-,570	,820
		Oriente	-,238	,392	-1,008	,532
		Sierra	,513	,395	-,261	1,288
F18-Lectura	Urbano	Costa	-,143	,113	-,365	,079
		Oriente	,076	,233	-,381	,533
		Sierra	-,151	,106	-,359	,057
	Rural	Costa	,347	,371	-,380	1,074
		Oriente	-,349	,410	-1,154	,456
		Sierra	,329	,413	-,481	1,139
F19-Naturaleza	Urbano	Costa	-1,437E-005	,114	-,224	,224
		Oriente	,195	,235	-,265	,655
		Sierra	,158	,107	-,051	,368
	Rural	Costa	-,250	,373	-,983	,482
		Oriente	,428	,413	-,384	1,239
		Sierra	-,219	,416	-1,034	,597

Tabla 6.27. Medias, errores típicos e intervalos de confianza para los componentes seleccionados en función del sector y la región.

En el caso del componente 1 (Comportamiento, familia y escuela), se observa que las medias son peores en el sector rural que en el urbano, pero este empeoramiento es más acusado en la región Oriente (de .035 a -1.786). En el caso del componente 2 (Consumismo), aunque los resultados también son peores en el sector rural que en el urbano, el empeoramiento es más marcado para las regiones Oriente (de -.302 a .456) y Sierra (de -.048 a .553). En el caso del componente 9 (Amistad), tiende a ser mejor en el sector rural que en el urbano, excepto para la región Oriente, donde es peor (-.780 frente a .062). Por lo que se refiere al componente 11 (Autoridad paterna), los resultados son drásticamente diferentes en el caso de la región de Oriente, donde la media urbana es mucho más baja que la media rural (-.477 frente a 1.004). En cuanto al componente 13 (Higiene), también empeora drásticamente en Oriente cuando comparamos al sector urbano con el rural (.048 frente a -.512, respectivamente). En el caso del componente 15 (Aislamiento), es mayor en el sector urbano que en el rural, pero esta diferencia es mucho más marcada en la región Oriente (.211 frente a -1.117, respectivamente). Para el componente 16 (Religiosidad), es mayor en el sector rural que en el urbano, salvo en la región Oriente, donde se da el fenómeno opuesto (.130 en urbano, -.238 en rural), probablemente debido al indigenismo. En el caso del componente 18 (Lectura), también es mayor en el sector rural que en el urbano, salvo en la región Oriente, donde se da la tendencia contraria (.076 en urbano, -.349 en rural). Por último, en el caso del componente 19 (Naturaleza), es menor en el sector rural que en el urbano salvo, de nuevo, en la región Oriente, donde es mayor en el primero que en el segundo (.428 frente a .195).

Como conclusión de todo lo anterior, parece claro que existe una diferencia entre el entorno rural y el urbano, pero esta diferencia sigue un patrón diferente en el caso de

la región Oriente, donde la desventaja asociada al rural es mucho más patente que en las otras dos regiones.

En cuanto al tercer efecto de interacción (Cohorte x Región), se encontraron diferencias significativas para los componentes 2 ($F=6,861$; $p<.01$), 4 ($F=4$; $p<.05$), 5 ($F=5,138$; $p<.01$), 7 ($F=6,410$; $p<.01$), 11 ($F=7,422$; $p<.01$), y 16 ($F=3,635$; $p<.05$). En la Tabla 6.28 se muestran las medias, errores típicos e intervalos de confianza para los componentes seleccionados.

En el caso del componente 2 (Consumismo), aunque es siempre mayor en adolescentes que en niños, la diferencia entre ambos es más drástica en la región Costa (.321 frente a -.322, respectivamente). Para el componente 4 (Deporte), su práctica es mayor entre adolescentes que entre niños, salvo en la región Oriente, donde los últimos superan a los primeros (-.099 para niños frente a -.770 para adolescentes). En el componente 5 (Preocupación), las puntuaciones de los niños superan a las de los adolescentes, pero esta diferencia es más drástica en la región Oriente (.536 para niños, frente a -.711 para adolescentes). En el componente 7 (Romper reglas), los niños obtienen medias más bajas que los adolescentes, salvo en el caso de la región Oriente, donde ocurre lo contrario (.285 para niños, frente a -.742 para adolescentes). Para el componente 11 (Autoridad paterna), las medias de los adolescentes son superiores a las de los niños, pero esta diferencia es más drástica en la región Costa (-.470 para niños, frente a .124 para adolescentes). Por último, para el componente 16 (Religiosidad), los adolescentes se muestran menos religiosos que los niños, pero esta diferencia es más marcada en la región Costa (.283 para niños, frente a -.209 para adolescentes).

Variable dependiente	Tipo de Cuestionario	Región	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
F2-Consumismo (antivalor)	niños	Costa	-,322	,217	-,748	,103
		Oriente	,001	,292	-,571	,573
		Sierra	,152	,213	-,265	,569
	adolescentes	Costa	,321	,193	-,057	,699
		Oriente	,154	,336	-,505	,812
		Sierra	,267	,222	-,168	,703
F4-Deporte	niños	Costa	-,145	,219	-,574	,284
		Oriente	-,099	,294	-,677	,478
		Sierra	,160	,215	-,261	,581
	adolescentes	Costa	,113	,195	-,269	,494
		Oriente	-,770	,339	-1,434	-,105
		Sierra	,186	,224	-,254	,625
F5-Preocupación	niños	Costa	,768	,211	,353	1,182
		Oriente	,536	,284	-,021	1,093
		Sierra	,555	,207	,149	,961
	adolescentes	Costa	,026	,188	-,342	,394
		Oriente	-,711	,327	-1,353	-,070
		Sierra	,133	,216	-,291	,557
F7-Romper reglas	niños	Costa	,009	,222	-,427	,445
		Oriente	,285	,299	-,302	,871
		Sierra	-,314	,218	-,741	,114
	adolescentes	Costa	,025	,198	-,363	,413
		Oriente	-,742	,344	-1,417	-,067
		Sierra	-,136	,228	-,583	,310
F11-Autoridad paterna	niños	Costa	-,470	,222	-,905	-,034
		Oriente	,224	,298	-,361	,810
		Sierra	-,322	,218	-,748	,105
	adolescentes	Costa	,124	,197	-,263	,511
		Oriente	,304	,343	-,370	,977
		Sierra	-,255	,227	-,700	,191
F16-Religiosidad	niños	Costa	,283	,209	-,128	,693
		Oriente	-,042	,282	-,595	,510
		Sierra	,454	,205	,051	,857
	adolescentes	Costa	-,209	,186	-,574	,156
		Oriente	-,065	,324	-,701	,570
		Sierra	,122	,214	-,298	,542
		Oriente	,039	,337	-,622	,700
		Sierra	,033	,223	-,404	,470

Tabla 6.28. Medias, errores típicos e intervalos de confianza para los componentes en función de la cohorte y la región.

Como resumen de todo lo anterior, a las diferencias encontradas entre niños y adolescentes ya mencionadas en análisis anteriores, se suma ahora la influencia de la región donde éstos vivan. Esta influencia parece particularmente negativa en el caso de la

región Oriente, que muestra un patrón diferente al de las otras dos regiones en la mayoría de los aspectos. Por otro lado, parece que la influencia más positiva se da en el caso de la región Costa.

Por último, el cuarto efecto de interacción (Tipo de colegio x Región), fue significativo para el caso de los componentes 2 ($F=3,690$; $p<.01$), 5 ($F=7,414$; $p<.001$), 12 ($F=2,957$; $p<.05$), 13 ($F=2,851$; $p<.05$), 16 ($F=3,831$; $p<.01$), y 19 ($F=2,849$; $p<.05$). En la Tabla 6.29 se muestran las medias, errores típicos e intervalos de confianza para los componentes seleccionados. Dada la escasez o inexistencia de centros privados (religiosos o laicos) en algunas regiones, algunas de las casillas de la tabla no muestran la media correspondiente.

Variable dependiente	Tipo de Institución educativa	Región	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
F2-Consumismo	Fiscal	Costa	-,063	,092	-,244	,117
		Oriente	,036	,184	-,326	,397
		Sierra	-,192	,080	-,350	-,034
	Fiscomisional	Costa	,095	,171	-,241	,430
		Oriente	,119	,400	-,666	,904
		Sierra	,805	,274	,266	1,343
	Privado Religioso	Costa	,146	,206	-,258	,550
		Oriente	.	.	.	.
		Sierra	,078	,182	-,279	,436
	Privado Laico	Costa	-,107	,525	-,1137	,923
		Oriente	.	.	.	.
		Sierra	,083	,553	-1,001	1,167
F5-Preocupación	Fiscal	Costa	-,095	,090	-,271	,081
		Oriente	-,208	,179	-,560	,144
		Sierra	-,063	,078	-,217	,090
	Fiscomisional	Costa	-,192	,166	-,518	,135
		Oriente	,032	,390	-,732	,796

		Sierra	,015	,267	-,509	,539
		Costa	1,066	,201	,672	1,459
	Privado Religioso	Oriente	.	.	.	.
		Sierra	,049	,177	-,299	,397
		Costa	1,142	,511	,139	2,145
	Privado Laico	Oriente	.	.	.	.
		Sierra	1,228	,538	,172	2,283
		Costa	,106	,092	-,076	,287
	Fiscal	Oriente	-,126	,185	-,488	,236
		Sierra	,190	,081	,032	,348
		Costa	-,020	,171	-,356	,316
	Fiscomisional	Oriente	,083	,401	-,703	,869
		Sierra	,359	,275	-,180	,898
		Costa	-,270	,206	-,674	,135
F12-Orden	Privado Religioso	Oriente	.	.	.	.
		Sierra	,170	,182	-,188	,528
		Costa	,036	,526	-,996	1,067
	Privado Laico	Oriente	.	.	.	.
		Sierra	,838	,553	-,248	1,924
		Costa	-,142	,091	-,321	,037
	Fiscal	Oriente	,024	,182	-,334	,381
		Sierra	,152	,080	-,004	,309
		Costa	,029	,169	-,303	,360
	Fiscomisional	Oriente	-,487	,396	-1,264	,289
		Sierra	,135	,271	-,398	,667
		Costa	-,558	,204	-,958	-,158
F13-Higiene	Privado Religioso	Oriente	.	.	.	.
		Sierra	-,539	,180	-,893	-,186
		Costa	,250	,520	-,769	1,269
	Privado Laico	Oriente	.	.	.	.
		Sierra	-,132	,547	-1,205	,940
		Costa	-,041	,089	-,215	,134
	Fiscal	Oriente	-,139	,178	-,487	,210
		Sierra	,320	,078	,167	,472
		Costa	-,120	,165	-,444	,204
	Fiscomisional	Oriente	,031	,386	-,726	,789
		Sierra	,531	,265	,012	1,050
		Costa	-,350	,199	-,740	,040
F16-Religiosidad	Privado Religioso	Oriente	.	.	.	.
		Sierra	,164	,176	-,181	,509
	Privado Laico	Costa	,465	,507	-,529	1,460

F19-Naturaleza	Fiscal	Oriente	.	.	.	.
		Sierra	,075	,533	-,972	1,121
		Costa	-,246	,094	-,430	-,063
	Fiscomisional	Oriente	,373	,187	,006	,741
		Sierra	,103	,082	-,057	,264
		Costa	-,114	,174	-,455	,226
	Privado Religioso	Oriente	.	.	.	.
		Sierra	,081	,185	-,283	,444
		Costa	-,132	,534	-1,179	,916
	Privado Laico	Oriente	.	.	.	.
		Sierra	-,262	,562	-1,364	,840

Tabla 6.29. Medias, errores típicos e intervalos de confianza para los componentes seleccionados, en función de la cohorte y la región.

En el caso del componente 2 (Consumismo), las medias son, en general, bajas, salvo en el caso de los alumnos de centros Fiscomisionales de la región sierra, que obtienen una media mucho más elevada que el resto (.805). En cuanto al componente 5 (Preocupación), las medias son más elevadas en el caso de los centros privados laicos y religiosos pero, en el caso de estos últimos, no para la región Sierra, donde la media es baja (.049). Por lo que se refiere al componente 12 (Orden), las medias son muy superiores para los centros privados laicos y Fiscomisionales de la región Sierra (.838 y .359, respectivamente). En cuanto al componente 13 (Higiene), las puntuaciones son especialmente bajas entre los centros privados religiosos (-.558 y -.539), así como en los centros Fiscomisionales de la región Oriente (-.487). Por lo que respecta al componente 16 (Religiosidad), los centros fiscales y Fiscomisionales de la Sierra obtienen medias elevadas (.320 y .531, respectivamente), al igual que los centros privados laicos de la región Costa (.465), y son sorprendentemente bajas en los centros religiosos de la región Costa (-.350). Por último, el componente 19 (Naturaleza) obtiene medias elevadas en los centros fiscales y

Fiscomisionales de Oriente (.373 y .249, respectivamente), así como en los centros privados religiosos de la región Costa (.234).

Como resumen de los resultados obtenidos, aunque de forma menos clara que en los análisis anteriores, se pone de nuevo de manifiesto la diferencia entre las diversas regiones, con peores resultados para la región Oriente y mejores resultados para las regiones Sierra y Costa, así como peores resultados para los centros Fiscomisionales y privados religiosos, y mejores resultados para los centros privados laicos y fiscales.





7. Discusión y conclusiones

7.1. Objetivos generales, objetivos específicos, e hipótesis asociadas.

Comenzaremos este apartado abordando en primer lugar el objetivo general propuesto: ***“Conocer la situación general de los niños y adolescentes del Ecuador en cuanto a su sistema de valores y su contexto socioeducativo (familia y escuela), así como sus características y particularidades”.***

En cuanto a este primer objetivo, el contexto socioeducativo en el que se desenvuelven los niños y adolescentes del Ecuador posee una serie de características idiosincráticas que se detallan a continuación:

1. Existen claras diferencias por regiones: La situación es claramente peor en la región Oriente, intermedia en Sierra, y mejor en Costa. Como consecuencia, los resultados a nivel de variables familiares y educativas, en general, son peores en la región Oriente. También se encuentran diferencias entre el entorno rural y el urbano; estas diferencias incrementan la desventaja del Oriente, que es fundamentalmente rural. Este resultado coincide con la realidad ecuatoriana, tal y como se expresa en los índices de pobreza, analfabetismo, y condiciones de vida en general observadas por los organismos oficiales del país (Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC), y que pueden ser consultados en la página oficial: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec>.
2. Además, a nivel nacional, se constata la falta de adecuación del sistema educativo y de la necesidad de una reforma del mismo, sobre todo en lo que se refiere al método de evaluación, reemplazándolo por un sistema de evaluación del

alumnado que no penalice a los maestros en función del número de reprobados. El sistema actual, en el que prácticamente no existe la reprobación, tiene consecuencias negativas que se han puesto de manifiesto en nuestra investigación. La primera consecuencia es que los resultados académicos no reflejan fielmente la competencia real de los alumnos; este hecho probablemente ha dificultado la obtención de resultados claros en nuestro estudio. Así, por ejemplo, las notas medias son superiores para la región Oriente, cuando en realidad esta es la región con peor nivel académico. Otra consecuencia de este sistema de evaluación es que los alumnos no saben cuál es su verdadero nivel académico, lo que produce resultados paradójicos, como que el 95% de nuestros sujetos se considere mejor o igual que la mayoría, o que los sujetos a los que no les gusta leer tengan una nota media superior a la de los que sí les gusta leer. Además, esta última inconsistencia es mayor en el sector rural que en el urbano.

3. Continuando con el sistema educativo, a nivel de centros, también se han encontrado claras diferencias entre distintos tipos de centros educativos. En general, los resultados son mejores para la enseñanza privada que para la enseñanza pública y, más concretamente, los resultados son mejores para los centros Privados Laicos, y peores para los fiscomisionales, o concertados. La necesidad de mejora del sistema público de educación queda patente si tenemos en cuenta que la mayor parte de los niños y adolescentes (70.9%) cursan sus estudios dentro del mismo.
4. En cuarto lugar, la situación de niños y adolescentes es diferente a la esperada en diversos aspectos, sobre todo en el caso de los niños. Nuestra investigación ha encontrado niveles de preocupación y rebeldía significativamente mayores.

Además, las diferencias entre niños y adolescentes se agudizan cuando se trata de la región Oriente, lo que vuelve a poner de manifiesto la desventaja de los nativos de esta región frente al resto, quizá debido a las particularidades culturales y étnicas de la misma, con un elevado índice de indigenismo.

A continuación, pasamos a comentar los objetivos específicos de nuestra investigación, así como las hipótesis asociadas a los mismos.

Nuestro primer objetivo específico se orienta al estudio de la Familia y el rendimiento académico de los niños y adolescentes de nuestro estudio: ***“Determinar la importancia que tiene la familia para los niños y adolescentes e identificar los principales estructuras familiares, además de conocer la influencia del tipo de familia en el rendimiento académico”***.

No podemos desmerecer la importancia que tiene la familia para el ser humano, especialmente en el caso de los niños y adolescentes objeto de nuestro estudio. Así, en ambos casos, aproximadamente 3 de cada 4 sujetos destacan la importancia de la familia como el medio en el que se dicen las cosas más importantes de la vida, muy por delante del grupo de amigos, el colegio, la Iglesia o los medios de comunicación. Por consiguiente, la familia es considerada como la principal fuente de transmisión de una gran variedad de conocimientos, emociones, sentimientos y experiencias educativas, que son imprescindibles para un desarrollo integral de los jóvenes, tal y como afirman, entre otros, Ortega y Mínguez (2009), Sallés y Gzser (2011), Piña y Salcido, (2012), Sektnan, McClelland, Acock, y Morrison (2010). En cuanto a los tipos de familia, el más

habitual es la familia nuclear, conformada por padre, madre e hijos, con un 56,3%, seguida de la monoparental, constituida por padre o madre e hijos, con un 20,5%, y la familia extensa, compuesta por padre, madre, hijos, abuelos u otros familiares, con un 16,3%. Finalmente, otros tipos de familia obtienen una representación mucho menor, con un 6,8%. Se aprecia un efecto de cohorte claro y significativo, con un incremento en el porcentaje de familias nucleares y extensas, más frecuentes entre los niños, y un descenso del número de familias monoparentales y de otro tipo, más frecuentes entre los adolescentes.

Por lo que se refiere a las hipótesis asociadas a este primer objetivo específico, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

La Hipótesis I, que señalaba que: *“Los adolescentes concederán una menor valoración al ámbito familiar que los niños”* es rechazada, por cuanto no se encontraron diferencias significativas entre ambas cohortes. Frecuentemente se señala que, con la aparición de la socialización, la familia pierde importancia en el caso de los adolescentes (Segrin *et al.*, 2012; Trepper y Werner-Wilson, 2014). Sin embargo, nuestros sujetos adolescentes manifiestan un apego a los padres similar, e incluso algo superior, al de los niños. Este resultado coincide con los encontrados por Fernández (2005) y Stuart y Jose (2012), quienes investigaron las relaciones familiares y dinámicas familiares en adolescentes, evidenciando que los adolescentes más jóvenes muestran una tendencia a evaluar positivamente la familia. Además, en ambos estudios, las edades de los adolescentes jóvenes oscilan entre 12-14 años, un rango de edades similar al de nuestra muestra.

Con respecto a la Hipótesis II: *“Los niños presentarán un mejor rendimiento académico que los adolescentes”*, se confirma la existencia de un rango promedio significativamente mejor para el grupo de niños que para el grupo de adolescentes. Los adolescentes se encuentran en una etapa de cambio físico, cognitivo, social y moral donde, además, priorizan intereses como el grupo de amigos, la ropa y música de moda, o los recursos tecnológicos, que dejan de lado muchas veces la responsabilidad académica. No obstante, las tasas de reprobados son prácticamente nulas en ambos grupos (0% y 0.3% para niños y adolescentes, respectivamente), por lo que las diferencias encontradas afectan únicamente a la distribución de los aprobados.

La Hipótesis III hace referencia a que: *“Los niños y adolescentes de familias nucleares mantendrán mejor rendimiento académico que los niños y adolescentes de familias monoparentales”*. Esta hipótesis fue confirmada con el hallazgo de diferencias significativas por tipo de familia, que confirmaron un mejor resultado para las familias nucleares, y un peor resultado para las familias monoparentales. Las consecuencias de una separación familiar sobre el rendimiento académico de los hijos han sido evidenciadas en múltiples investigaciones (Amato y Booth, 1996; Amato, Kane, y James, 2011). Por lo que respecta a la estabilidad familiar, estudios como los de Waldfogel *et al.*, (2010) indican que la estructura familiar y la estabilidad interviene en el bienestar familiar y en el rendimiento académico de los hijos.

Respecto a la Hipótesis IV: *“Los adolescentes dedicarán mayor tiempo a los estudios que los niños”*, queda confirmada. Este resultado era de esperar, teniendo en cuenta que

el nivel de dificultad en las tareas escolares, los requerimientos de las materias y el nivel de conocimiento van aumentando según la edad cronológica, y es por ello es que el tiempo de dedicación es mayor en los adolescentes. A pesar de ello, y como hemos comentado en el caso de la Hipótesis II, el rendimiento académico de los adolescentes es menor que el de los niños, por lo que su mayor dedicación al estudio no se traduce en mejores resultados, tal y como pone de manifiesto la débil relación existente entre el número de horas dedicadas al estudio y el rendimiento académico, tanto oficial como autoinformado por el propio estudiante.

Nuestro segundo objetivo específico se orienta hacia las actividades preferidas y estilo de vida: ***“Determinar las preferencias que tienen actualmente los niños y adolescentes por las distintas actividades escolares, lúdicas y de tiempo libre, así como por los medios de comunicación, especialmente la televisión y las nuevas tecnologías, y la frecuencia temporal con que las emplean en su ocio y tiempo libre”***.

Entre las actividades más habituales en los dos grupos se encuentran: escuchar música (radio), ver la televisión y hacer la cama. Sin embargo, existen ligeras diferencias entre cohortes. Los infantes dan prioridad a: jugar en el patio del colegio y guardar los juguetes, mientras que los adolescentes prefieren las actividades propias de su edad, tales como: escuchar música, ver la televisión, navegar por internet, trabajar en la computadora, o usar el celular.

La Hipótesis V señalaba: *“La televisión se mostrará como la mejor alternativa de ocio para los adolescentes y niños”*. A la luz de los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis, puesto que la TV se encuentra por debajo de la actividad de escuchar música (radio) para los niños y los adolescentes, aunque sí es la segunda actividad más importante para ambas cohortes. Este resultado está en contradicción con los obtenidos por Soutullo (2006), así como otros estudios, realizados en el contexto del entorno europeo y anglosajón (Samdal *et al.*, 2007; García y Molina, 2008; Trujillo y Romero, 2008; Bringué y Sádaba, 2009; Taveras *et al.*, 2007). En el caso de la investigación de Penas (2008), la TV tampoco fue la actividad preferida por los adolescentes, pero el primer lugar correspondió a jugar con los amigos al aire libre. Así pues, como conclusión, existen algunas diferencias entre las preferencias de ocio de los niños y adolescentes de Ecuador y los españoles.

La Hipótesis VI propone: *“Las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías prevalecerán en grado de aceptación y participación a las actividades escolares, lúdicas y de tiempo libre por niños y adolescentes”*. Se rechaza la hipótesis, por cuanto las dos cohortes muestran preferencia por actividades no relacionadas con las nuevas tecnologías: escuchar radio, ver televisión, estudiar, y jugar con amigos; no obstante, como quinta actividad preferida se encuentra la videoconsola. Así pues, en general, las actividades tradicionales lúdicas como jugar con amigos, escuchar música y ver televisión son preferidas a las nuevas tecnologías, quedando por muy debajo el uso del PC y de los teléfonos celulares. También en este aspecto nuestro estudio difiere de los resultados obtenidos por Soutullo (2006) y Penas (2008), en los que los videojuegos,

el PC y el celular se encontraban entre algunas de las actividades de ocio de niños y adolescentes.

Por lo que respecta a nuestro tercer objetivo específico, correspondiente a los valores morales de niños y adolescentes: "**Identificar los principales valores morales existentes en los contextos socioeducativos (familia-escuela) en niños y adolescentes del Ecuador**", los resultados proporcionados por el análisis factorial identificaron 20 factores que se podrían estructurar en 5 tipologías distintas, en función de su contenido:

1. **Los valores:** responsabilidad, amistad, orden, religiosidad y naturaleza
2. **Los antivalores:** consumismo, machismo y materialismo
3. **La conducta:** comportamiento en la familia y la escuela, el colegio, la rebeldía, el romper las reglas, el aislamiento y la preocupación.
4. **La percepción frente a la familia:** el apego a los padres, la autoridad paterna y el autoritarismo familiar.
5. **Estilo de vida:** el deporte, la lectura y la higiene.

De estas 5 tipologías, únicamente las dos primeras se refieren propiamente a valores (valores y antivalores), mientras que otras dos se relacionan con antecedentes (la familia) o consecuentes (la conducta) de estos valores, y la última es específica de los estilos de vida. A continuación se describen cada una de estas tipologías:

- **De los Valores**

Dentro de esta primera tipología se encuentran los siguientes factores:

1. *Responsabilidad.* Es un valor que en algunos trabajos se repite con frecuencia. Así, por ejemplo, también se encontró este valor en el caso del estudio realizado con adolescentes por Suárez, Delgado, y Jiménez (2011), que lo definieron como la “*importancia concebida a la responsabilidad personal y la asunción de los propios actos*” (p. 154). La responsabilidad es un valor frecuentemente asociado a la familia y la escuela, aspecto que han puesto de manifiesto trabajos como el de Scales y Leffert (1999), que incluye a la responsabilidad como valor a considerar en la escala de valores, o el de Vilar y Cortés (2010), que aplicó el Inventario de Valores Humanos de Rokeach (1973), que confirmó la relevancia de este valor.
2. *Amistad.* Este valor pone de manifiesto la importancia del proceso de socialización y el valor de la amistad en el grupo de iguales entre los niños y adolescentes de nuestra muestra. Newcomb y Bagwell (1995) señalan que “*las amistades de los niños representan relaciones diádicas mutuos que difieren de las relaciones entre iguales, que tienen lazos afectivos menores*” (p. 306). Este valor también apareció en los estudios de De la Fuente *et al.*, (2006) y Galán (2009), quien señala, en su estudio sobre el arquetipo de los adolescentes españoles, que: “*La amistad es lo que más valoraría este prototipo, dentro de una amplia tolerancia que contempla el perdón entre ellos y la vuelta a la integración en el grupo, grupo que además se organiza*

horizontalmente sin que ninguno se establezca como líder" (p. 211). Simmons (2014) demostró, con el uso de modelos de ecuaciones estructurales, que las relaciones de amistad y sociales influyen significativamente en los resultados académicos. Por su parte, Laursen, Žukauskienė, Raižienė, Hiatt, y Dickson (2014), encontraron una relación directa entre la amistad y la conducta prosocial adolescente.

3. *Orden*. Este valor se precisa para el cumplimiento sistemático de actividades habituales bien organizadas, tanto en la casa como en la escuela. Este valor también aparece en el trabajo de De la Fuente, Coronado, y Roda (2006) y Gordon (2003), este último aplicado también en otros contextos (Restrepo, Martínez, y Soto, 2009).
4. *Religiosidad*. Este valor tiene como principal representante a Schwartz (1992, 2005, 2006), quien lo encontró repetidamente en diferentes culturas, identificándolo como tradición. Este valor hace referencia a las creencias religiosas, la asistencia a los servicios religiosos, la participación en actividades patrocinadas por organizaciones basadas en la fe, y la oración (Bridges y Moore, 2002; Smetana, 2006; Lee, Soutar, y Louviere, 2008). La religiosidad también está relacionada con los valores transmitidos por los padres, y se ha encontrado en diferentes estudios y para diferentes religiones (Dudley y Dudley, 1986; Hitlin y Piliavin, 2004). Este valor también está vinculado a los aspectos morales. Así, Bull (2010) señala: *"la Religión puede ayudar a la moralidad en la prestación de motivación, en el desarrollo de habilidades y actitudes, y en la promoción de los ideales"* (p. 18).

5. *Naturaleza*. Este valor se relaciona con las acciones desempeñadas para el cuidado del medio ambiente, gusto por el campo y el aire libre. Schwartz (1992, 2005, 2006) incluye en su clasificación al valor Universalismo-naturaleza que define como la conservación del medio natural. En relación a este valor, existen estudios en niños y adolescentes que muestran la conexión moral con el medio ambiente y con las actitudes pro-ambientales dentro de la escuela y el hogar (Kahn, 1997; Wray-Lake, Flanagan, y Osgood, 2010).

- ***De los antivalores.***

Los antivalores o valores negativos en los adolescentes y en los niños son comunes, dado que todavía no se ha producido totalmente el desarrollo moral. Además, la aparición de estos antivalores se ve facilitada por el hecho de que en la actualidad existe un fácil acceso a la programación televisiva y los diferentes medios audiovisuales por parte de los jóvenes y los infantes.

1. *Materialismo y Consumismo*. La publicidad presenta una gran variedad de objetos de moda, tales como ropa, juguetes, música, o dispositivos electrónicos que, debido a la importancia concedida a la novedad, fomentan dos antivalores: el consumismo y el materialismo, que se encuentran estrechamente relacionados. Sobre este antivalor, Hill (2011) afirma: *“de hecho, los niños de las edades de 4 a 12 años se han definido y considerado por su capacidad de consumo. Los vendedores se dirigen a las niñas para vender toda una línea de productos innecesarios, para emular un ideal femenino. Hay creciente evidencia que sugiere que la estructura de la infancia se está*

erosionando y que los niños están sufriendo de graves déficits físicos, emocionales y sociales directamente relacionados con el consumismo” (p. 347). En la actualidad existen algunas investigaciones que hacen referencia al consumo y al materialismo desde diversas perspectivas, tales como la televisión o la era digital (Samaniego, Pascual, y Navarro, 2007; Díaz y Vicente, 2011).

2. *Machismo.* Las diferencias de género son comunes en estudios realizados en niños y adolescentes en diversos contextos, pero estos estudios han podido ir más allá y han considerado el efecto de los estereotipos sexistas y del machismo, que van más allá de una simple diferencia de género, sino que pueden derivar incluso en acciones agresivas. El machismo se presenta en los espacios más comunes en que encuentran los jóvenes, como la familia, la escuela, el grupo de amigos y, muy frecuentemente, en programas televisivos, anuncios publicitarios, etc. Además, el machismo puede acarrear consecuencias un tanto negativas como el *bullying* en las instituciones educativas y la violencia intrafamiliar (Díaz-Aguado, 2003; Bravo y Moreno, 2007; Lomas, 2007; Weisgram, Bigler, y Liben, 2010). El machismo es muy común en América Latina, y especialmente en el contexto de Ecuador, en el que se realizó nuestra investigación, hasta el punto de que es visto en algunos casos como un fenómeno psicocultural, tal y como lo señala Giraldo (1972).

- ***De la conducta.***

Las conductas que aparecen reflejadas en el estudio son propias de la edad de nuestros niños y adolescentes. Seis de los factores encontrados tienen relación con esta tipología.

1. *Comportamiento en la familia y la escuela y Colegio.* Estos factores están relacionados con un comportamiento positivo en el hogar y en la escuela, en aspectos familiares como la confianza, apoyo y ayuda de la familia, el trato y preocupación de los padres frente a los hijos, el respeto a las opiniones; y en aspectos escolares tales como si los docentes motivan a los niños en su desarrollo académico. Estos resultados evidencian que una relación positiva escuela-familia permitirá desarrollar integralmente una autoestima positiva y un favorable desarrollo de habilidades sociales y afectivas (Gecas y Schwalbe, 1986; Alcalay, Milicic, y Torretti, 2005; Christenson y Reschly, 2009).
2. *Rebeldía, Romper reglas, Aislamiento y Preocupación.* Además de las conductas positivas, en esta tipología se incluyen otro tipo de conductas de carácter negativo en los niños y los adolescentes. El factor rebeldía y el factor de aislamiento están íntimamente unidos según la literatura, que incluye estos problemas como algo propio de la adolescencia, como un periodo de desorden normativo, y de *tormenta y estrés* (Koops y Zuckerman, 2003). Las investigaciones sobre el tema de la rebeldía y el aislamiento contemplan a ambos factores como comportamientos antisociales que se presentan en los jóvenes y niños por diversas circunstancias como el consumo de sustancias tóxicas, la pertenencia a pandillas juveniles, las adicciones, los trastornos alimenticios, el *bullying*, o la separación familiar, entre

otros (Muñoz-Rivas, Graña, Peña, y Andreu, 2002; Oliva, 2004; Dodge, Coie, y Lynam, 2006; Jaureguizar y Ibabe, 2012; Schlarb, Sopp, Ambiel, y Grünwald, 2014).

- ***De la percepción frente a la familia.***

La percepción de los niños y adolescentes frente a la familia es un tanto divergente. En esta tipología se incluyen tres de los factores encontrados:

1. *Apego a los padres.* Es un vínculo estrecho de proximidad fundamental en el crecimiento de los niños. El apego debe establecerse bajo un modelo de apego seguro que repercutirá en las relaciones de respeto y aceptación con sus pares o amigos, la empatía, y la conducta pro-social (Sánchez-Queija y Oliva, 2003; Oliva, 2006; Brumariu y Kerns, 2010).
2. *Autoridad paterna y Autoritarismo familiar.* Ambos factores se relacionan con un mismo aspecto, pero desde ópticas opuestas. El factor que se establece como negativo es el Autoritarismo familiar, donde se incluyen la aplicación del castigo de los padres a los hijos, y la realización de actividades sin supervisión de los padres. Aquí intervienen el estilo y las prácticas parentales que tienen los progenitores con sus hijos. Una de las funciones básicas de la familia es la educación, parte de la cual viene dada por la Autoridad paterna, que tiene el propósito de transmitir valores de responsabilidad y afectividad, pero señalando al mismo tiempo una serie de reglas y límites que proporcionen un equilibrio en la toma de decisiones, conjugando así una interacción recíproca entre padres e hijos. Su intención es crear niños y adolescentes autónomos, conscientes y responsables,

teniendo así una influencia positiva en el desarrollo integral, tal y como señalan Baumrind (1989), Musitu y Gracia (2004), Valdivia (2008), Martín-Quintana, Byrne, Ruiz, y Suárez (2009), Fioravanti (2010), Rodrigo y Palacios (2010), Doménech y Cabero (2011), Sallés y Ger (2011).

- ***De los estilos de vida.***

Por último tenemos a las actividades de preferencia dentro del Estilo de vida, que proporcionan a una persona una orientación en sus conductas y comportamientos habituales, impulsados por intereses y actividades cotidianas. Entre estas actividades se encuentran las siguientes:

1. *Deporte.* De gran relevancia para el desarrollo físico, emocional y social en los jóvenes, procurando un sano esparcimiento, el deporte reduce además el riesgo de consumo de sustancias tóxicas, brinda beneficios en la salud, y tiende a ser un espacio para socializar y desarrollar el autoconcepto, que es importante en las edades investigadas. Así lo señalan algunas investigaciones referentes al estilo de vida y el deporte (Sallis, Prochaska, y Taylor, 2000; Pastor, Merita, y Solá, 2006; Hills, King, y Armstrong, 2007; Castillo, García-Merita, y Balaguer, 2007).
2. *Higiene.* Manifiesta la importancia de ducharse diariamente y la limpieza bucal, que es sinónimo de cuidado y aseo personal, evitando así algunas enfermedades crónicas (González-Gross, Gómez-Lorente, Valtueña, Ortiz, y Meléndez, 2008; Brukiene y Aleksejuniene, 2010). La unión del deporte y la higiene es un síntoma de un estilo de vida saludable, que arraigará a lo largo de toda la vida.

3. *Lectura*. Es otra de las actividades importante para el desarrollo de destrezas, habilidades lingüísticas, así como diversos procesos cognitivos que los jóvenes están desarrollando. La lectura, en algunas de las investigaciones revisadas, se encuentra relacionada con un mejor rendimiento académico y, a pesar del uso de las nuevas tecnologías, no se ha perdido como una de las actividades favoritas de los niños y adolescentes, tal y como señalan las investigaciones de: Hofferth y Sandberg (2001), McHale, Crouter, y Tucker (2001), Bartko y Eccles (2003).

En cuanto a nuestro cuarto objetivo específico: “**comprobar la existencia de diferencias en estos valores en función de factores como el sexo, el tipo de familia, la región, la edad, el rendimiento académico, etc.**”, presentamos a continuación un resumen de los principales hallazgos encontrados en nuestra investigación.

En cuanto al factor de Comportamiento, familia y escuela, relacionado con el respeto a las normas, se encontraron diferencias significativas en los siguientes aspectos: Una mayor adherencia a las normas para los niños, los centros privados y el entorno urbano, frente a una menor adherencia a las mismas en los centros fiscomisionales, la región Oriente y el entorno rural, así como entre los adolescentes.

En cuanto al factor Preocupación, se encontró una mayor incidencia de este problema entre niños que entre adolescentes, diferencia que se incrementa en el caso de

la región Oriente. También se encontraron mayores niveles de preocupación en los centros privados, frente al resto.

Por lo que respecta al factor Rebeldía, también se encontró una mayor incidencia del mismo entre niños, y una menor incidencia entre adolescentes y centros privados laicos. Este resultado, junto con el anterior, indica la existencia de tensiones importantes en la cohorte de niños, un resultado preocupante y que merece ser estudiado con mayor detenimiento.

El factor Autoridad paterna obtuvo resultados significativamente peores en la región Oriente, así como en el entorno rural. En cuanto al factor Autoritarismo, su incidencia es mayor en el entorno rural que en el urbano, un resultado esperable.

En el factor Colegio, se encontró un menor gusto por el mismo entre los sujetos de la región Sierra, frente a las otras dos regiones. Por su parte, el factor Orden obtuvo mejores resultados en la región Sierra que en el resto.

Por último, el factor Religiosidad obtuvo puntuaciones significativamente mayores entre los niños, en la región Sierra, y en el rural, aunque esta última tendencia se invierte en la región Oriente, donde la religiosidad es mayor en el entorno urbano, probablemente debido al indigenismo predominante en el rural.

Finalmente, en lo que respecta al rendimiento académico, éste estuvo positivamente relacionado con los factores de Comportamiento, familia y escuela, Responsabilidad, y Apego. Este último resultado pone de manifiesto la importancia de la familia, responsable de la transmisión de los valores de respecto a las normas, responsabilidad y apego, en el desarrollo integral del niño y el adolescente, así como su efecto posterior en los estudios.

7.2. Comparativa intercultural.

Luego de haber realizado el estudio se pretende analizar y comparar algunos aspectos que resultaron de las dos investigaciones anteriores de Sotullo (2006), realizada en una muestra de niños, y Penas (2008), que investigó a los adolescentes en el contexto español de la Comunidad Autónoma de Galicia, por un lado, y nuestro contexto ecuatoriano a nivel de las tres regiones del país (Sierra, Costa y Oriente), donde trabajamos con ambas cohortes (niños y adolescentes), por otro.

En relación a los aspectos relacionados con los valores y estilos de vida, Sotullo pudo identificar en los niños 9 factores: (1) Estudio y corrección, (2) Materialismo, (3) Ostentación, (4) Actividad físico deportiva, (5) Empatía y Preocupación, (6) Generosidad y Altruismo, (7) Independencia, (8) Fidelidad familiar y (9) Nuevas Tecnologías. La comparación con los factores encontrados en nuestra investigación muestra resultados similares en sólo 4 aspectos: el materialismo, el consumismo, el deporte y la preocupación.

Penas, por otro lado, en su estudio con adolescentes, obtuvo 10 factores: (1) Actividad física y deportiva, (2) Estudio y corrección, (3) Materialismo, (4) Empatía y preocupación, (5) Ostentación, (6) Gusto por la lectura, (7) Relación con la escuela, (8) Generosidad y Altruismo, (9) Fidelidad Familiar, (10) Sentido Religioso, en el que encontramos 7 aspectos muy similares: el deporte, el colegio, el materialismo, la preocupación, el consumismo, la lectura y la religiosidad.

Un punto importante de la investigación es la coincidencia en cuanto al ámbito familiar, que es similar en los contextos ecuatoriano y español, y tanto en niños como en adolescentes, señalando de este modo que la familia es la institución más valorada por las muestras investigadas, independientemente de su cultura de origen.

Por último, se puede concluir que los contextos son muy diversos considerando la realidad cultural, social, económica y educativa. Además, las investigaciones que se realizaron fueron en períodos de tiempo muy diferentes por lo que, para poder confrontar adecuadamente ambas realidades, sería fundamental que estos estudios transculturales se lleven a cabo en fases similares, con el fin de hacer una comparación más efectiva.

7.3. Limitaciones de la investigación.

Después de realizar la investigación empírica y el análisis de resultados, se han podido identificar algunos obstáculos relativos al instrumento de investigación, el “Cuestionario valores y estilo de vida”, siendo la principal limitación que el cuestionario no medía o no

evaluaba únicamente las dos variables de estudio (valores y estilo de vida), sino que incluía mucha más información, en ocasiones repetitiva, y que no se encontraba adaptada a los constructos de nuestra investigación, en consecuencia la estructura del cuestionario debería simplificarse y mejorarse de cara a investigaciones futuras.

El número de ítems (226 preguntas) también afectó a la aplicación del cuestionario, por lo que resultó muy extenso para los niños y adolescentes, y requería de un largo período de aplicación, debido a la multitud de preguntas. Este problema afectó especialmente a los niños de 8 y 9 años de edad, que necesitaron de dos momentos para la aplicación, y siendo necesaria una lectura previa del instrumento por parte de los encuestadores, con el fin de hacer más inteligibles las preguntas. Esto ocasionó, en algunos casos, cansancio y ansiedad entre niños y adolescentes.

Otro aspecto externo al cuestionario fue el rendimiento académico proporcionado por los docentes, que resultó poco útil como medida. Este rendimiento no es verificable, por cuanto la mayoría de los estudiantes reciben calificaciones altas, pero escasamente relacionadas con su verdadero grado de desempeño. El hecho de que el número de reprobados sirva indirectamente para evaluar la gestión docente también afecta a la validez de esta medida. Este efecto fue todavía más patente en el período en el que se llevó a cabo nuestro estudio, dado que el país se encontraba en ese momento en un proceso de evaluación de los docentes.

7.4. Prospectiva y líneas futuras de investigación.

Para finalizar, debemos señalar que a partir de este trabajo de investigación han nacido algunos trabajos posteriores en el ámbito de los valores, empleando en esta ocasión el “Cuestionario Perfil de Valores Personales PVQ-RR” desarrollado por Schwartz (2012), y que fue aplicado a una muestra de 1200 niños y adolescentes y a 515 docentes, con el fin de identificar los valores de los estudiantes y de los docentes, y averiguar si existe una transmisión de los mismos durante el proceso educativo, para luego desarrollar algunas orientaciones pedagógicas referentes a la enseñanza-aprendizaje de los valores.

También sería interesante conocer más sobre la influencia de los contextos socioeducativos, tales como la familia y la influencia de los estilos parentales sobre aspectos tales como la autoestima de los alumnos, su rendimiento académico, sus actitudes y sus valores. Esto resulta especialmente importante a la vista de los efectos encontrados en nuestro estudio en cuanto a las diferencias entre diversas regiones y, especialmente, en cuanto a la situación emocional de los niños, que mostraron en nuestro estudio niveles de preocupación y rebeldía superiores a los de los adolescentes.

Con respecto al estilo de vida y la socialización, también sería interesante realizar nuevas investigaciones a nivel de país en las que se pueda utilizar otro tipo de cuestionario más apropiado a cada cohorte, con el fin de que se evidencie de forma más clara el tipo de actividades propias de cada edad, así como establecer una comparativa intercultural con un instrumento estandarizado para ambas poblaciones.

Estas propuestas de investigación permitirán llevar a cabo trabajos científicos en nuestro país a nivel internacional, y que puedan contribuir de manera importante a desarrollar una intervención socioeducativa en los espacios de familia y escuela, con el fin de mejorar la calidad educativa y el desarrollo integral de los docentes, padres de familia y estudiantes.





8. Referencias Bibliográficas

- Adler, A. (1982). The fundamental views of Individual Psychology. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research y Practice.*, 38(1), 3-6.
- Agulló, T., Agulló, M. S., y Martínez, J. (2003). Jóvenes, fin de semana y uso recreativo de drogas. *Adicciones*, 15, 7-33.
- Ahn, J. (2011). Digital divides and social network sites: Which students participate in social media? *Journal of Educational Computing Research*, 147-163.
- Ahn, J. (2011). The effect of social network sites on adolescents' social and academic development: Current theories and controversies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(8), 1435-1445.
- Alas, R., y Rees, C. (2006). Work-related attitudes, values and radical change in post-socialist contexts: A comparative study. *Journal of Business Ethics*, 181-189.
- Alcalay, L., Milicic, N., y Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhé*, 14(2), 149-161.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Adisson-Wesley. .
- Allport, G., Vernon, P., y Linzey, G. (1960). *A study of values*. Houghton Mifflin.
- Alonso García, J., y Román Sánchez, J. M. (2005). Prácticas educativas y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Alt, D., y Reingold, R. (. (2012). *Changes in Teachers' Moral Role*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Amato, P., y Booth, A. (1996). A prospective study of divorce and parent-child relationships. . *Journal of Marriage and the Family.*, 356-365.
- Amato, P., Kane, J., y James, S. (2011). Reconsidering the "good divorce". *Family relations*, 60(5), 511-524.

- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological science*, 12(5), 353-359.
- Andolfi, M. (1984). *Terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., y Antolín, L. (2010.). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 503-513.
- Atienza, F., Cuesta, M., y Galán, S. (2002). Relación entre rendimiento académico, síntomas depresivos, edad y género en una población de adolescentes. *Psiquiatría. com*, 1-8.
- Barajas, C. (2012). Desarrollo cognitivo en la edad escolar. En M. V. (Coord.), *Psicología del desarrollo y de la educación* (págs. 61-102). Madrid: Pirámide(Grupo Anaya S.A.).
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barón, M. J., Urquijo, P. A., Bilbao, I. E., Rebollo, M. J., y Sánchez, F. (2008). Predictores familiares de la internalización moral en la infancia. . *Psicothema*, 712-717.
- Barriga, Á. D. (2006.). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa.*, 2.
- Bartko, W., y Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. . *Journal of Youth and Adolescence*, 233-241.
- Batista-Foguet, J., Mendoza, R., Pérez-Perdigón, M., y Rius, R. (2000). Life-styles of Spanish school-aged children: their evolution over time. Use of multiple correspondence analysis to determine overall trends over time in the sequential, cross-

- sectisectional study. *New approaches in applied statistics. Metodoloski zvezki*, 16, 674-701.
- Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J., y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Baumrind, D. (1989). *Rearing competent children*. In W. Damon (Ed), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 2005(108), 61-69. *New directions for child and adolescent development*, 2005(108), 61-69.
- Bautista Vallejo, J. M. (2011.). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *XXI: Revista de Educación*.
- Belsey, B. (2006). Bullying. org: A learning journey. *Bulletin–Newfoundland and Labrador Teachers Association*, 49(4), 20.
- Bem, D. (1967). Self-perception: the dependent variable of human performance. *Origins of Behavior and Human Performance*, 105-121.
- Bengtson, V. L. (2001.). Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 1-16.
- Bermejo, J. (2005). *Narrativa audiovisual. Investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Bernabé, T. (1996). *Valores humanos*. Barcelona: Ed. Taller de Editores SA.
- Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar: Infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Berrios, L. A., y Buxarrais, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*(16), 244-264.
- Bianchi, A., y Phillips, J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *CyberPsychology y Behavior*, 8(1), 39-51.
- Blanco, A. V. (2013). Las redes sociales virtuales como espacios de ocio digital. Fonseca. *Journal of Communication*, 155-182.
- Botero, C. A. (2008). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 45.
- Bowlby, J. (1973). *The nature of the Child's tie to his mother*. London: International Journal of Psycho-Analysis.
- Bradley, R. (1995). *Environment and parenting*. England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bradley, R. (2002). *Environment and parenting. Handbook of parenting*. (Vols. 235-261). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bravo, P., y Moreno, D. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación.*, 25(1), 35-58.
- Bridges, L., y Moore, K. (2002). Religious Involvement and Children's Well-Being: What Research Tells Us (And What It Doesn't). *Child Trends Research Brief*, 1-11.
- Bringué, X., y Sádaba, C. C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Colección Generaciones Interactivas.
- Bringué, X., Sádaba, C., y Tolsá, J. (2011). *La Generación Interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel.

- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Browne, K. D., y Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. *The Lancet*, 365(9460), 702-710.
- Brukiene, V., y Aleksejuniene, J. (2010). Theory-based oral health education in adolescents. *Stomatologija*, 12(1), 3-9.
- Brumariu, L., y Kerns, K. A. (2010). Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and psychopathology*, 22(1), 177-203.
- Bryk, A. S., y Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45.
- Bull, N. (2010). *Moral Judgement from Childhood to Adolescence (International Library of the Philosophy of Education Volume 5)*. London: This edition published in the Taylor y Francis e-Library.
- Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of personality assessment*, 57(1), 110-119.
- Camargo, L. (1994). *¿Cómo educar en Valores?* Madrid: Narcea.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber Bullying: An Old Problem in a New Guise?. Australian journal of Guidance and Counselling. *Australian journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.

- Carnicero, J. A., y Sanz, A. J. (1999). *Teorías psicológicas del desarrollo moral: estatus teórico y alcance práctico*. In *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Carrasco, J. B. (2000). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: RIALP,S.A.
- Carskadon, M. A. (2002). Factors influencing sleep patterns of adolescence. . En A. (. Carskadon, *Adolescent sleep patterns: Biological, social, and psychological influences*. Nueva York: Cambridge University.
- Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. . Granada: Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Castillo, I., García-Merita, M., y Balaguer, I. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. . In *Revista de psicología del deporte*, 201-210.
- Cava, M. J., Agudedo, A., y Ochoa, G. M. (2001.). Un análisis intercultural de la socialización familiar y los valores en adolescentes. *Escritos de psicología*, 5, 70-80.
- Chaney, D. (1996). *Lifestyles*. London: Routledge.
- Cheung, C., y Chan, C. (1996). Televisión viewing and mean world value in Hong Kong's adolescents. *Social Behavior and Personality*, 24, 351-364.
- Christenson, S. L., y Reschly, A. L. (2009). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge.
- Cockerham, W. C., Abel, T., y Lüschen, G. (1993). Max Weber, formal rationality, and health lifestyles. *The Sociological Quarterly*, 34(3), 413-425.
- Cohen, D. A., y Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 199-211.

- Cole, P. M., Bruschi, C. J., y Tamang, B. (2002). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. *Child Development*, 73(3), 983-996.
- Coleman, J. C. (1990). The nature of adolescence. *Psychology Press*.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J., y Solé, I. (1998). *Psicología de la educación*. Barcelona: Edhasa.
- Cortina, A. (1996). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*(7), 41-63.
- Cortina, A. (2002). *El mundo de los Valores*. Bogotá: El Búho.
- Corvo, K., y Williams, K. (2000). Substance abuse, parenting styles and aggression: an exploratory study of weapon carrying students. *Education*, 1-13.
- Crowe, N., y Watts, M. (2013). Editorial feature. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 1-4.
- Curlette, W., Kern, R., y Mullis, F. Y. (1984). *An overview of the development of a personality instrument to measure Adlerian life style*. New Orleans.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 487.
- Darling, N., Cumsille, P., y Martínez, M. (2008). Individual differences in adolescents' beliefs about the legitimacy of parental authority and their own obligation to obey: A longitudinal investigation. *Child Development*, 79(4), 1103-1118.
- De la Fuente, J., Coronado, J. P., y Roda, M. D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 171-200.
- De Lourdes Eguiluz, L. (. (2007). *Dinámica de la familia: Un enfoque psicológico sistémico*. México.: Editorial Pax México.

- Deci, E., y Ryan, R. (1991). A motivational approach ro self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.). *Perspectives motivation* (págs. 237-288). Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach ro self: Integration in personality. ELincoln: University of Nebraska Press.
- Del Río, P., Álvarez, A., y Del Río, M. (2004). *Pigmalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Delgado, A. O. (2005). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 36(3), 209-223.
- Delgado, A. O., y Jiménez, Á. P. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. *En Familia y desarrollo psicológico*, 96-123.
- Dewey, J. (1930). *Experience and conducted*. En Murchinson, C. (ed.), *Psychologies of 1930*. Worcester: Clark University Press.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education. The 60th Anniversary Edition*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Díaz Mohedo, M., y Vicente Bújez, A. (2011). Los jóvenes como consumidores en la era digital. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.*, 37(14), 127-134.
- Díaz-Aguado, M. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 23(84), 35-44.
- Dodge, K., Coie, J., y Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. En D. Kuhn, y S. Franklin, *Handbook of child psychology*. (págs. 517-626). New Jersey: Wiley.

- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Liederman, P. H., Roberts, D. F., y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(2), 1244-1257.
- Draucker, C., y Martsof, D. (2010). The role of electronic communication technology in adolescent dating violence. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(3), 133-142.
- Dudley, R., y Dudley, M. (1986). Transmission of religious values from parents to adolescents. *Review of Religious Research*, 3-15.
- Durkheim, E. (1923.). *La Educación moral.* . Barcelona. : Ediciones Morata (2002).
- Eagly, A. H., y Chaiken. (1993). *The psychology of attitudes.* Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1993). The psychology of attitudes. *Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.*
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1998). *Attitude structure and function.* En D. T. Gilbert, S. T. Fiske and G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed., Vol. 1). New York: McGraw-Hill.
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (2005). Attitude Research in the 21st Century. *The Current State of Knowledge*, 743-767.
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 582-602.
- Eagly, A., y Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.
- Echeburúa, E. y. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *A new challenge. Adicciones*, 22(2), 91-96.

- Eisikovits, Z., y Sagi, A. (1982). Moral development and discipline encounter in delinquent and nondelinquent adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(3), 217-230.
- Erben, R., Franzkowiak, P., y Wenzel, E. (1992). Assessment of the outcomes of health intervention. *Social Science y Medicine*, 35(4), 359-365.
- Escámez, J. (1986). *El marco teórico de las actitudes*. En Escámez, J. y Ortega, P.: *La enseñanza de actitudes y valores.cap.II*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J. (2000). Nuevas orientaciones axiológicas en educación. *VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación* (págs. 164-170). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Escámez, J., Pérez, E., Domingo, A., Escrivá, V., y Pérez, C. (1998). *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Espino Díaz, L. (2014). *La enseñanza de la religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro: modelo predictivo y diseño pedagógico*. Tesis doctoral. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Feeney, J., y Noller, P. (2001). *Apego adulto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ferguson, C. (2010). Blazing angels or resident evil? Can violent video games be a force for good?. *Review of General Psychology*, 14(2), 68-81.
- Fernández, M. (2005). *Relaciones familiares y ajuste en la adolescencia (Doctoral dissertation)*. Valladolid: Departamento de psicología.
- Fierro, A. (1990). *Relaciones sociales en la adolescencia*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 1. Psicología Evolutiva). Madrid: Alianza Psicología.
- Fioravanti, G. (2010). *Emergencia del siglo XXI: Pedagogía y Educación Familiar*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de los Andes.

- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Friesen, J. (2012.). Family Counselling—A New Frontier for School Counsellors. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 10(4), 180-184.
- Fronidzi, R. (1992). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. (Quinta ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fronidzi, R. (1995). Introducción a la axiología. *Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 135)*, 11-23.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., y Reifel, R. S. (2008). *Play and child development*. . New York: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Fuenzalida, V. (2008). Cambios en la relación de los Niños con la Televisión. *Comunicar*, 49-54.
- Galán, V. (2009). Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 33, 203-211.
- Gallego, C. F., Isern, M. T., y Segura, A. M. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina (Vol. 1)*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 233-254.
- García A, J. (2008). Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral. Tesis doctoral. *Universitat de València*.
- 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 Linares, M. C., Pelegrina, S., y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 179-95.
- García Matilla, A., y Molina Cañabate, J. P. (2008). Televisión y jóvenes en España. *Comunicar*, 22, 31.
- García, D., Ramírez, G., y Lima, A. (2010). Familia y desarrollo humano. En D. R. García, y J. (. Palacios, *Familia y desarrollo humano*. (págs. 2001-221). Madrid: Alianza.
- García, E., López, J., y Samper, A. (2012). Retos y tendencias del Ocio Digital: transformación de dimensiones, experiencias y modelos empresariales. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 395-407.
- García, M., y Palos, P. A. (2005). Validez del Yough Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520.
- García-Roca, J. (1999). Composición y funciones básicas de la familia. . En A. Gimeno, *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Garnegski, N., y Okma, S. (. (1996). "Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers". *Journal of Adolescence*, 19, 503-512.
- Gecas, V., y Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 37-46.
- Gerbner, G., y Gross, L. (1976). Living with television: The violence profile. *Journal of communication*, 172-194.
- Gil, R. (2003). *Valores humanos y desarrollo personal*. Barcelona, España: CissPraxis Educación.

- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Ariel. Ariel.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. *Revista Latinoamericana de psicología*, 4(3), 295-309.
- González, F., y Mitjans, A. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González-Gross, M., Gómez-Lorente, J., Valtueña, J., Ortiz, J., y Meléndez, A. (2008). The "Healthy Lifestyle Guide Pyramid" for children and adolescents. *Nutrición hospitalaria*, 23(2), 159-168.
- Goodnow, J. (1985). *Change and variation in ideas about childhood and parenting*, en SIGEL, I. E. (ed.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale: Erlbaum.
- Goossens, L., Lasgaard, M., Luyckx, K., Vanhalst, J., Mathias, S., y Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 890-894.
- Gordon, L. (1995). *SIV. Cuestionario de Valores*. Madrid: TEA.
- Gordon, L. (2003). *Cuestionario de Valores Personales.SP.V*. Madrid: TEA.
- Gordon, L. V. (1976). Survey of Interpersonal Values. Revised Manual. *Science Reserch Associates*.
- Green, G., Cordell, H., Betz, C., y DiStefano, C. (2006). Construction and Validation of the National Survey on Recreation and the Environment's Lifestyle Scale. *Journal of Leisure Research*, 38(4), 513.

- Grolnick, J., y Farkas, M. (2002). *Parenting and the development of children's self-regulation*. En M.H. Bornstein Ed. London: LEA.
- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 633– 649.
- Grossman, F., Beinaehowitz, J., Anderson, L., Sakurai, M., Finnin, L., y Flaherty, M. (1992). Risk and resilience in young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(5), 529-550.
- Grusec, J. E., y Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current view points. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Hall, B. (1995). Values Shift: How Individuals and Leaders Develop. *Twin Lights Publishing*, 22-26.
- Hank, K. (2007.). Proximity and contacts between older parents and their children: A European comparison. *Journal of Marriage and Family*, 69(1), 157-173.
- Haveman, R., y Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: On the effects of investments in children*. New York: Russell Sage Foundation.
- Helsper, E. J., y Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. *British educational research journal*, 36(3), 503-520.
- Henao, G. C., y García, M. C. (2011). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. . *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 785-802.
- Hernando, Á., Oliva, A., y Ángel Pertegal, M. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. . *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23.

- Hidalgo, V., y Palacios, J. (2005). Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años. En J. Palacios, A. Marchasi, y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 227-282). Madrid: Alianza Editorial.
- Hilderbrand, D. (1983). *Ética*. Madrid: Encuentro.
- Hill, J. A. (2011). Endangered childhoods: How consumerism is impacting child and youth identity. *Media, Culture y Society*, 33(3), 347-362.
- Hills, A. P., King, N., y Armstrong, T. (2007). The contribution of physical activity and sedentary behaviours to the growth and development of children and adolescents. *Sports medicine*, 37(6), 533-545.
- Hitlin, S., y Piliavin, J. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*.
- Hitlin, S., y Piliavin, J. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual review of sociology*, 359-393.
- Hofferth, S. L., y Sandberg, J. F. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, 63(2), 295-308.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parent power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: international differences in Work Related values*. Beverly Hill: Sage Publications.
- Hu, F., Li, T., Colditz, G., Willett, W., y Manson, J. (2003). Television watching and other sedentary behaviors in relation to risk of obesity and type 2 diabetes mellitus in women. *Jama*, 289(14), 785-1791.
- Huesmann, L. R., y Eron, L. D. (2013). *Television and the aggressive child: A cross-national comparison*. Routledge.

- Huesmann, L. R., y Taylor, L. D. (2006). The role of media violence in violent behavior. *Annu. Rev. Public Health, 27*, 393-415.
- Huver, R., Otten, R., de Vries, H., y Engels, R. C. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence, 33*(3), 395-402.
- Inglehart, R. (1989). Cultural shift in advanced industrial society. *Princeton University Press*.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (29 de Agosto de 2014). *Instituto Nacional de Estadística y Censos*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Censos: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/>
- Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación, 6*.
- Isaacs, D. (2010). *La educación de las virtudes humanas*. Pamplona: EUNSA.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. *Handbook of research on curriculum, 3*, 40.
- Jaureguizar, J., y Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social, 27*(1), 7-24.
- Jiménez, A., De Ayala López, M., y García, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar, 21*(41), 195-204.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, E., Martínez, M., Berbén, T., y Ríos, M. F. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(4), 131-150.
- Kahn, P. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental review, 17*(1), 1-61.

- Kaynak, E., y Kara, A. (2001). An examination of the relationship among consumer lifestyles, ethnocentrism, knowledge structures, attitudes and behavioural tendencies: a comparative study in two CIS states. *International Journal of Advertising*, 20(4), 455.
- Kerr, M., Stattin, H., Biesecker, G., y Ferrer-Wreder. (2003). Relationships with parents and peers in adolescence. En R. Lerner, *Handbook of Psychology* (Vol. 6, págs. 395-419). New York: Developmental Psychology.
- Kim, K., y Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control and involvement in schooling. Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross- cultural Psychology*, 33(2), 127-140.
- Klaassen, C. A., y Maslovaty, N. (2010). *Moral courage and the normative professionalism of teachers.* . Rotterdam: Sense.
- Knapp, C. (1972). Attitudes and values in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 3(4), 26-29.
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology today.*, 25-30.
- Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development: The Nature. *Harper & Row.*, 90.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohli, M., Künemund, H., y Lüdicke, J. (2005). Family structure, proximity and contact. A. Börsch-Supan et al.(eds.) . *First Results from the Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe.*, 1-8.
- Kolvenbach, P. P. (2001). La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano. Pensamento y Realidade. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração-FEA.*, 9.

- Koops, W., y Zuckerman, M. (2003). Introduction: A historical developmental approach to adolescence. *The history of the family*, 8(3), 345-354.
- Kordi, A., y Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 217.
- Kornblit, A. (2003). *Los estudios transculturales sobre valores*. Buenos Aires, Argentina: Prentice Hall.
- Kronenberg, A., Pereira, M., Schmitz, k., Arnett, D., Evenson, D., Crapo, . . . Hunt. (2000). Influence of leisure time physical activity and television watching on atherosclerosis risk factors in the NHLBI Family Heart Study. *Atherosclerosis*, 153(2), 433-443.
- Larson, R. W., y Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. *Psychological bulletin*, 125(6), 701.
- Latapí, P. (2001). "Valores en educación". *Valores en educación* (págs. 59-61). Nuevo León: Ingenierías.
- Laursen, B., y Williams, V. A. (1997). Perceptions of interdependence and closeness in family and peer relationships among adolescents with and without romantic partners. *New Directions for Child and Adolescent Development*. (78), 3-20.
- Laursen, B., Žukauskienė, R., Raižienė, S., Hiatt, C., y Dickson, D. (2014). Perceived Parental Protectiveness Promotes Positive Friend Influence. *Infant and Child Development*, 1-17.
- Lee, J. A., Soutar, G., y Louviere, J. (2008). The best-worst scaling approach: an alternative to Schwartz's values survey. *Journal of personality assessment*, 90(4), 335-347.

- Lichter, E., y McCloskey, L. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly. Psychology of Women Quarterly*, 28(4), 344-357.
- Lomas, C. (2007). ¿ La escuela es un infierno?: violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*, (342), 83-102.
- López Lorca, H. (2005). *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar. Tesis doctoral*. Murcia: Universidad de Murcia.
- López Quintás, A. (1989). *El conocimiento de los valores*. Navarra: Verbo Divino.
- López, A. (2009). El conocimiento de los valores. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 25, 487-503.
- López, E. E., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., y Ruiz, D. M. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25(1), 119-128.
- López, F. (1990). *Desarrollo social y de la Personalidad*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. I. Psicología Evolutiva). Madrid: Alianza.
- López, F. (2010). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En *Familia y desarrollo humano*. (págs. 117-140). Alianza Editorial.
- Lovat, T., y Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching*. Dordrecht: Springer.
- Luthar, S. S., y Ansary, N. S. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: Risks for academic failure among high-and low-income youth. *Development and psychopathology*, 231-250.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook child psychology*, 56-67.

- Mahon, N., Yarcheski, A., Yarcheski, T., Cannella, B., y Hanks, M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing research*, 55(5), 308-315.
- Maio, G. R., y Olson, J. M. (1995). Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: The moderating role of attitude function. . *Journal of Experimental Social Psychology*, 266-285.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Manríquez, M. (Diciembre de 2007). Sociología de los valores y juventud. *Ultima Década*, 27, 95-118.
- Marín, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Martin, A., Saunders, D., Shenkin, S., y Sproule, J. (2014). Lifestyle intervention for improving school achievement in overweight or obese children and adolescents. *The Cochrane Library*.
- Martín, M. M., Bara, F. E., y Estrada, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación no extraordinario.*, 95.
- Martínez, D. (2011). Reformulación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg realizada por Habermas. *Revista Persona y Sociedad*, 25.
- Martínez, I. (2005). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental*. Cuenca, España: Ediciones de la UCLM.
- Martín-Quintana, J. C., Byrne, S., Ruiz, B. R., y Suárez, G. R. (2009). Programas de educación parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper and Row, New York.

- Mathiesen, M. E., Mora, O., Chambläs, I., Navarro, G., y Castro, M. (2011). Valores Morales y familia en estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción. *Revista de Psicología, 11*(2), 55-73.
- Maxwell, B. (2010). Does ethical theory have a place in Post-Kohlbergian moral psychology? *Educational Theory, 60*(2), 167-188.
- May, R. (1978). *El dilema existencial del hombre moderno*. Buenos Aires: Paidós.
- McHale, S., Crouter, A., y Tucker, C. J. (2001). Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child development, 76*(4), 1764-1778.
- McMurray, R. G., Ring, K. B., Treuth, M. S., Welk, G. J., Pate, R. R., Schmitz, K. H., y Sallis, J. F. (2004). Comparison of two approaches to structured physical activity surveys for adolescents. *Medicine and science in sports and exercise, 36*(12), 2.
- Medrano, C. (2008). ¿ Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV? *Comunicar,, 38*7-392.
- Medrano, C., y Aierbe, A. (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Revista de Psicodidáctica, 24*, 53-67.
- Medrano, C., Aierbe, A., y Orejudo, S. (2010). Television Viewing Profile and Values: Implications for Moral Education. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 56-76.
- Meill, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Mendoza, R. (1990). In Segunda Conferencia Europea de Educación para la Salud. *Concepto de estilos de vida saludables y factores determinantes.,* (págs. 7-9). Varsovia .
- Mendoza, R., Batista-Foguet, J. M., y Oliva, A. (1994). Life-styles of European school-children: findings of the WHO cross national study on health-related behaviour. *Psychology and promotion of health., 8*-20.

- Menestre Escrivá, E., Pérez-Delgado, P., Samper, y Fuentes, E. (1999). Razonamiento moral prosocial: descripción y teoría. En Pérez-Delgado, y M. Menestre, *Psicología moral y crecimiento personal: su situación en el cambio de siglo* (págs. 243-258). Barcelona: Ariel.
- Merino, E. S. (2005). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 37(5), 4.
- Mestre Escrivá, V., y Frías Navarro, D. (1997). Estilos educativos paternos y desarrollo del autoconcepto en los hijos. *Surgam*, 17-35.
- Mestre, V., y Pérez-Delgado, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral: evaluación y programas de intervención.* . Promolibro.
- Michels, N., Sioen, I., Boone, L., Braet, C., Vanaelst, B., Huybrechts, I., y De Henauw, S. (2015.). Longitudinal association between child stress and lifestyle. *Health Psychology*, 34(1), 40.
- Miller, J. G., y Bersoff, D. M. (1992). Culture and moral judgment: how are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved? *Journal of personality and social psychology*, 62(2), 541.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (19 de mayo de 2015). *Marco Legal Educativo*. Obtenido de Ministerio de Educación del Ecuador: <http://www.educacion.gob.ec/documentos-legales-y-normativos/>
- Molpereces, M. A., Llinares, L. I., y Musitu, G. (2001). Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11(3), 49-67.

- Molpereces, M. A., Musitu, G., y Lila, M. S. (1994). *La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar*. en Musitu, G. y Allat, P. (eds.). Valencia: Albatros.
- Muñoz-Rivas, M., Graña, J., Peña, M., y Andreu, J. M. (2002). Influencia de la conducta antisocial en el consumo de drogas ilegales en población adolescente. *Adicciones*, 14(3), 313-320.
- Mura, G., Rocha, N. B., Helmich, I., Budde, H., Machado, S., Wegner, M., y Carta, M. (2015). Physical activity interventions in schools for improving lifestyle in European countries. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP y EMH*, 11, 77-101.
- Murdock, G. P. (1949). Social structure. *American Psychological Association*, 387.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., y Gracia, E. (2004). Psicología social de la familia. *Temas de Psicología*, 12-31.
- Musitu, G., y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 67-101.
- Musitu, G., Moreno, D., y Martínez, M. (2005). La escuela como contexto socializador. *Ser Adolescente Hoy*, 12.
- Musitu, G., Román, J. M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Mustonen, A., y Pulkkinen, L. (1997). "Television violence: a development of a coding scheme". *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41(2), 168-189.
- Nasreddine, L., Naja, F., Akl, C., Chamieh, M., Karam, S., Sibai, A., y Hwalla, N. (2014). Dietary, lifestyle and socio-economic correlates of overweight, obesity and central adiposity in Lebanese children and adolescents. *Nutrients*, 6(3), 1038-1062.

- Nava, T., y González, R. (2010). Formación de valores éticos-morales en adolescentes de la tercera etapa de Educación Básica. *Académica*, 2(3).
- Navarro Ardoy, L. (2006). Modelos ideales de familia en la sociedad española. *Revista internacional de sociología*, 119-138.
- Neville, C. (2009). Perspectives from Reserch and Practice in Values Education. En T. Lovat, y R. Toomey, *Values education and quality teaching* (págs. 28-49). Dordrecht: Springer.
- Newcomb, A., y Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 117(2), 306.
- Norman, G. J., Schmid, B. A., Sallis, J. F., Calfas, K. J., y Patrick, K. (2005). Psychosocial and environmental correlates of adolescent sedentary behaviors. *Pediatrics*, 116(4), 908-916.
- Núñez, P., García, M., y Hermida, L. (2012). Tendencias de las relaciones sociales e interpersonales de los nativos digitales y jóvenes en la web 2.0. *Revista latina de comunicación social*, 1-15.
- Nuviala, A., Munguía, D., Fernández, A., Ruiz, F., y García, M. E. (2009). Tipologías de ocupación del tiempo libre de adolescentes españoles: el caso de los participantes en actividades físicas organizadas. *Journal of Human Sport y Exercise*, 31-43.
- Oates, J., Lewis, C., y Lamb, M. (2005). "Parenting and attachment" en Ding, S. y Littleton, K. (eds.) . *Children's Personal and Social Development*, 20-34.
- O'Keeffe, G. S., y Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.

- Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, Á., Sánchez-Queija, I., y López Gaviño, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de psicología*(1695-2294), 49-56.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y aprendizaje*., 27(1), 115-122.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*., 37(3), 209-224.
- Oliva, A., Parra, Á., y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oppenheim, J. (1990). *Los juegos infantiles*. Barcelona: Martínez Roca.
- Organización Mundial de la Salud . (1989). La salud de la juventud. *Serie Discusiones Técnicas*. Ginebra: OMS.
- Ormell, C. (1980). *Values in education*. In Straughan, R. y Wrigley, J. (Eds) *Values and Evaluation in Education*. . London: Harper Row.
- Ortega. (1991). Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores? *Revista de Occidente*.
- Ortega Ruiz, P., y Mínguez Vallejos, R. (2009). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 33-56.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (1991). El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 103-120.
- Ortiz, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69.

- Ortiz, M. (2008). El desarrollo emocional. En F. López, M. Etxebarría, Fuentes, y M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social*. (págs. 95-124). Madrid: Pirámide.
- Oviedo Celina, H. y. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portuga*, 572-580.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo de la Infancia a la adolescencia* (Vol. Novena edición). México: Mcgraw-Hill/Interamericana Editores. S.A.
- Parada Navas, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 21-22.
- Parales-Quenza, C. J., y Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las Relaciones entre actitudes y representaciones sociales: Elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361.
- Parra, Á., y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.
- Parra, Á., y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.
- Pastor, Y., Merita, M., y y Solá, I. B. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio por género. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Pea, R., Nass, C., Meheula, L., Rance, M., Kumar, A., Bamford, H., Zhou, M. (2012). Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8-to 12-year-old girls. *Developmental psychology*, 1-10.

- Penas, S. (2008). Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de la Coruña. 19-367. Santiago de Compostela, España: Santiago de Compostela.
- Pérez Alonso-Geta, P. M., Cánovas Leonhardt, P., y Gervilla Castillo, E. (1999). *Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria*. (Vol. 11). Teoría de la Educación.
- Pérez Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. . *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 99-112.
- Perry, D., y Pauletti, R. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61-74.
- Peter, J. P., y Olson, J. C. (1994). *Understanding consumer behavior*. Boston: Irwin.
- Pettit, G., y Laird, R. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: the role of parental involvement and earlier child adjustment. . En B. (. Barber, *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents* (págs. 97-123). Washington: American Psychological Association.
- Petty, R., y Wegener, D. (1998). *Attitude change*. En D. Gilbert, S. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 4th). New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1974). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor. S.A.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires.: Editorial Paidós.
- Piña, C., y Salcido, M. (2012). La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familias. *Psicología y Ciencia Social/ Psychology and Social Science*, 64-71.

- Pons, J., y Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9(3), 609-617.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
- Prentice, D. (1987). Psychological correspondence of possessions, attitudes, and values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 993.
- Quintana Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Quintanas, F. (2009). Familia-escuela y valores sociales. *Aula*, 3, 111-117.
- Ramos, H., Ochoa, M. L., y Carrizosa, J. (2004). *Los valores: ejes transversales de la integración educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Rampersaud, G., Pereira, M., Girard, B., Adams, J., y Metz, J. (2005). Breakfast habits, nutritional status, body weight, and academic performance in children and adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, 105(5), 743-760.
- Reich, S., Subrahmanyam, K., y Espinoza, G. (2012). Friending, Iming, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental psychology*, 48(2), 356-368.
- Restrepo, J., Martínez, G., y Soto, J. D. (2009). Valores personales e interpersonales en adolescentes y adultos de la ciudad de Medellín y el área metropolitana. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 5(1), 125-139.
- Ridao, P., y Moreno, C. (2008). Percepción de los adolescentes y sus progenitores de la adolescencia como etapa evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 499-513.
- Ripoll, K., Carrillo, S., y Castro, J. A. (2009). Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 125-142.

- Roberts, K. (1999). *Leisure in contemporary society*. Wallingford: Oxon: CABI Publishing. .
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (2010). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Anaya-Spain.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodrigo, M., y Aran, S. (2013). La noción de violencia en la ficción televisiva: la interpretación infantil. *Comunicar*, 40(1), 1-20.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín, J. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: C.E.: Merrill.
- Rokeach, M. (1971). Long-range experimental modification of values, attitudes, and behavior. *American psychologist*, 453.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of Human Values*. Free Press, NY. New York: Free Press.
- Ros, M., y Schwartz, S. (1995). "Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental; una comparación transcultural". *Reis*, 70-88.
- Rosell, M., Sánchez, X., Jordana, C., y Fargues, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del psicólogo*, 28(3), 196-204.
- Rosnay, J. (1996). *El hombre simbiótico. Miradas sobre el tercer milenio*. . Madrid: Cátedra.
- Ruiz Corbella, M. (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

- Ruiz Corbella, M. (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., y Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Rutherford, L., Brown, J., Skouteris, H., Fuller-Tyszkiewicz, M., y Bittman, M. (2015). Screen Media, Parenting Practices, and the Family Environment in Australia: A Longitudinal Study of Young Children's Media Use, Lifestyles, and Outcomes for Healthy Weight. *Journal of Children and Media*, 22-39.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Sabatés, L. A., y Capdevila, J. M. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. . *Electronic journal of research in educational psychology*, 1283-1302.
- Sallés, C., y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación social: revista de intervención socioeducativa.*, 25-48.
- Sallis, J., Prochaska, J., y Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sports and exercise.*, 32(5), 963-975.
- Samaniego, C. M., Pascual, P. A., y Navarro, S. P. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de educación*, 307-328.

- Samdal, O., J. T., Roberts, C., Jf, S., Villberg, J., y Wold, B. (2007). Trends in vigorous physical activity and TV watching of adolescents from 1986 to 2002 in seven European Countries. *European Journal of Public Health, 17*(3), 242-248.
- Sánchez-Queija, I., y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 18*(1), 71-86.
- Sandoval, M. (2006.). Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales. *Universitas Psychologica, 5*(2), 205-222.
- Sather, L., y Zinn, K. (2002). Effects of abstinence-only education on adolescent attitudes and values concerning premarital sexual intercourse. *Family y community health, 25*(2), 1-15.
- Scales, P., y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: MN: Search Institute.
- Scheler, M. (1916, reedición 2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (1942). Ética I y II. *Revista de Occidente*.
- Scheler, M. F., tr Gaos, J., y pról Romero, F. (1971). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Schlarb, A., Sopp, R., Ambiel, D., y Grünwald, J. (2014). Chronotype-related differences in childhood and adolescent aggression and antisocial behavior-A review of the literature. *Chronobiology international, 31*(1), 1-16.
- Schramm, W., Lyle, J., y Parker, E. (1961). *Television in the Lives of our Children*. Standford: Standford University Press.

- Schultz, P., y Zelezny, L. (1999). Values as predictors of environmental attitudes: Evidence for consistency across 14 countries. *Journal of environmental psychology, 19*(3), 255-265.
- Schwartz, S. (1992). Packet for participation in cross-cultural research on values. 3-10.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. (I. M. Zanna, Ed.) *Advances in experimental social psychology, 25*, 1-65.
- Schwartz, S. (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. En A. Tamayo y J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações [Values and behavior in organizations]*, pp. 21-55. Petrópolis, Brazil: Vozes., 21-55.
- Schwartz, S. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue française de sociologie, 1*-20.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*(2), 1-22.
- Schwartz, S., y Bilsky, W. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 550-562.
- Segrin, C., Nevarez, N., Arroyo, A., y Harwood, J. (2012). Family of origin environment and adolescent bullying predict young adult loneliness. *The Journal of psychology, 146*(1), 119-134.
- Sektnan, M., McClelland, M., Acock, A., y Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly., 25*(4), 464-479.

- Shapiro, L., y Margolin, G. (2014). Growing up wired: Social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clinical child and family psychology review*, 17(1), 1-18.
- Shweder, R. A., Mahapatra, M., y Miller, J. G. (1987). *Culture and moral development. The emergence of morality in young children*.
- Sidicaro, R. (. (1998). La gran mutación de los 90: crisis de los valores y el problema de los jóvenes. En R. Sidicaro, y E. T. (Comps), *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación* (págs. 19-30.). Buenos Aires.
- Siliceo, A., Casares, D., y González, J. (2007). *Valores y cultura organizacional. México: Editorial Mexicana, pp. 34-49*. México: Editorial Mexicana: Editorial Mexicana.
- Simmons, N. (2014.). *Psycho-social relationships and academic achievement in early adolescence*. University of Tasmania: Doctoral dissertatio.
- Slater, A., y Tiggemann, M. (2011). Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns. *Journal of adolescence*, 34(3), 455-463.
- Smetana, J. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child development*, 66(2), 299-316.
- Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. . *Handbook of moral development*, 119-153.
- Soutullo, M. (2006). *Valores y Estilos de niños/as de 9 y 10 años de la provincia De A Coruña*. Psicología. Santiago de Compostela, España: Tesis doctoral no publicada. Universidad Santiago de Compostela.

- Spanier, P. A., Marshall, S. J., y Faulkner, G. E. (2006.). Tackling the obesity pandemic: a call for sedentary behaviour research. . *Canadian Journal of Public Health/Revue Canadienne de Sante'e Publique*, 255-257.
- Spranger, E. (1928). *Types of men*.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., y Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Strasburger, V., Jordan, A., y Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756-767.
- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Bates, J. E., y Pettit, G. S. (1992). The longitudinal relation between parental conflict strategies and children's sociometric standing in kindergarten. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 477-493.
- Stuart, J., y Jose, P. (2012). The influence of discrepancies between adolescent and parent ratings of family dynamics on the well-being of adolescents. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 858-868.
- Suárez, L., Delgado, A., y Jiménez, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159.
- Subrahmanyam, K., y Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119-146.
- Taveras, E. M., Field, A. E., Berkey, C. S., Rifas-Shiman, S. L., Frazier, A. L., Colditz, G. A., y Gillman, M. (2007). Longitudinal relationship between television viewing and leisure-time physical activity during adolescence. *Pediatrics*, 119(2), e314-e319.

- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., y Rodríguez Menéndez, M. D. (2009). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 151-178.
- Trepper, T., y Werner-Wilson, R. J. (2014). *Developmental-systemic family therapy with adolescents*. Virginia: Routledge.
- Triandis, H. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona, España: Ediciones Toray, S.A.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- Trost, S., y Loprinzi, P. (2008). Exercise—Promoting healthy lifestyles in children and adolescents. *Journal of Clinical Lipidology*, 2(3), 162-168.
- Trujillo, A. R., y Romero, R. Á. (2008). "Tele-educativa" o "tele-niñera"?: actitudes ante la TV actual. *Comunicar*, 424-427.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press.
- Turiel, E., y Smetana, M. (1989). *Conocimiento Social y Acción: La coordinación de los dominios*. (E. y. En Turiel, Ed.) Madrid: Alianza.
- Turiel, E., Killen, M., y Helwig, C. (1987). *Morality: its structure, functions, and vagaries*. En J. Kagan y S. Lamb (Eds.). *The emergence of morality in young children*. University of Chicago Press, Chicago.
- Ugalde, L., y Medrano, M. (2014). Valores percibidos en la televisión por adolescentes de diferentes contextos culturales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 315-324.

- Valdellós, M. A. (2005). Emoción y hábitos de los niños frente a la televisión. *Comunicar*, 222.
- Valdez, J. (2003). Los valores éticos en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 245-255.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. . *La Revue du REDIF*, 15-22.
- Valkenburg, P. M., y Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental psychology*, 267-277.
- Vandebosch, H., y Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology y Behavior*, 11(4), 499-503.
- Vázquez, I., Zapico, R., Díez, J., y Rodríguez, C. (2008). Actividad física, ocio sedentario, falta de sueño y sobrepeso infantil. *Psicothema*, 20(4), 516-520.
- Vera, J., y Martínez, M. d. (1994). Preferencias de valores en relación con los prejuicios hacia exogrupos. *Anales de Psicología*, 29-40.
- Veugelers, W. (2011). *Education and humanism: Linking autonomy and humanity*. The Netherlands: Springer.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vilar, M., y Cortés, J. P. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria= Hierarchical structuring and preference of values in the students of secondary. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 603-610.

- Waldfoegel, J., Craigie, T., y Brooks-Gunn, J. (2010). Fragile families and child wellbeing. *The Future of children/Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation.*, 20(2), 87.
- Warash, B. G., y Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education*, 121(3), 485-493.
- Ward, M. (2003). Understanding the role of entertainment media in the sexual socialization of American: A review of empirical research. *Developmental Review*, 23, 347-388.
- Weisgram, E., Bigler, R., y Liben, L. (2010). Gender, values, and occupational interests among children, adolescents, and adults. *Child Development*, 81(3), 778-796.
- Weiss, L. H., y Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment and substance use. *Child Development.*, 67(5), 2101-2114.
- 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.
- White, J., Campbell, L., y Stewart, A. (1995). Associations of scores on the White-Campbell psychological birth order inventory and the Kern lifestyle scale. *Psychological reports*, 77(3), 1187-1196.
- Williams, K., Ciarrochi, J., y Heaven, P. (2012). Inflexible parents, inflexible kids: A 6-year longitudinal study of parenting style and the development of psychological flexibility in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 41(8), 1053-1066.
- Woodhead, M., y Oates, J. (2007). *La primera infancia en perspectiva 1: relaciones de apego, la calidad del cuidado en los primeros años*. Reino Unido: The Open University.

- Wray-Lake, L., Flanagan, C., y Osgood, D. (2010). Examining trends in adolescent environmental attitudes, beliefs, and behaviors across three decades. *Environment and Behavior*, 42(1), 61-85.
- Yeh, C., Chen, L., Ku, P., y Chen, C. (2015). Modelling the vicious circle between obesity and physical activity in children and adolescents using a bivariate probit model with endogenous regressors. *Journal of biosocial science*, 47(1), 61-74.
- Young, K. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. *Innovations in clinical practice: A source book*, 17, 19-31.
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2010.). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*(6), 7-20.
- Zillmann, D., y Bryant, J. (1996). El entretenimiento como efecto de los medios. En J. Bryant, y D. Z. (eds.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós Comunicación.



9. Apéndices

Instrumento: Cuestionario Estilo de vida en niños y adolescentes versión ecuatoriana.



CUESTIONARIO: Valores y estilos de vida de niños/as y adolescentes

Código del Investigador	Tipo de cuestionario	Número cuestionario
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Provincia	Ciudad:	Sector: Rural <input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/>
Nombre Institución Educativa	Año de Educación Básica:	
Tipo de Institución	Fiscal <input type="checkbox"/> Fisco-misional <input type="checkbox"/> Privado Religioso <input type="checkbox"/> Privado Laico <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/>	
Rendimiento Académico	Excelente <input type="checkbox"/> Muy Bueno <input type="checkbox"/> Bueno <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/>	

Este cuestionario nos ayudará a conocer tus preferencias, gustos y opiniones sobre la familia, amigos, diversiones y estudios. Tu opinión es muy importante y tus respuestas son totalmente anónimas. No escribas tu nombre. No debes dejar ninguna pregunta sin responder.

DATOS GENERALES:

1. ¿Cuál es tu sexo?	Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	2. Edad:
3. ¿Cuántos hermanos son, incluido tú?	¿Qué lugar ocupas tú entre ellos? 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>	
4. Señala todas las personas que viven en tu casa	Con Papá <input type="checkbox"/> Con Mamá <input type="checkbox"/> Con hermanos <input type="checkbox"/> Con abuelos <input type="checkbox"/> Con Papá y Hermanos <input type="checkbox"/> Con mamá y hermanos <input type="checkbox"/> Con abuelos y hermanos <input type="checkbox"/> Con Papá y Mamá <input type="checkbox"/> Con papá, mamá y hermanos <input type="checkbox"/> Con papá, mamá, hermanos y abuelos <input type="checkbox"/> ¿Otros quiénes?.....	
5. ¿En qué trabajan tus padres?	PADRE:	MADRE:

¿Cuántas veces realizas estas actividades?		Nunca o casi nunca	Varias veces al mes	Varias veces a la semana	Siempre o a diario
6.	Ir al cine				
7.	Ir a comer fuera de casa con mis padres				
8.	Ir a misa				
9.	Tocar algún instrumento con interés				
10.	Jugar en el patio del Colegio después de clase				
11.	Ayudar a poner o recoger la mesa en casa				
12.	Tender la cama				
13.	Guardar los juguetes después de jugar				
14.	Escribir cuentos, cómics, poesías				
15.	Escuchar música				
16.	Jugar con los amigos fuera de casa (en el parque o en la calle)				
17.	Merendar con los amigos fuera de casa				
18.	Jugar con los amigos en mi casa				
19.	Jugar a las cartas u otros juegos de mesa				
20.	Pasar el tiempo dibujando				
21.	Jugar en salas de juegos, recreativos o cybers				
22.	Escuchar la radio				
23.	Usar el teléfono celular (hablar, enviar mensajes, etc.)				
24.	Jugar con nintendo, videojuegos, maquina, etc.				
25.	Leer por entretenimiento un rato				
26.	Ver la televisión				
27.	Trabajar en la computadora				
28.	Juegos de movimiento y ejercicio				
29.	Usar la computadora para navegar en internet				



Di en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones:		Nada	Poco	Bastante	Mucho
30.	El cine es una de las cosas que prefiero				
31.	Mis amigos hacen cosas que mis padres no me dejan hacer				
32.	Los padres castigan a los hijos				
33.	Me aburro cuando no estoy en el colegio				
34.	Las reuniones familiares son un aburrimiento				
35.	Me gusta celebrar mi cumpleaños con amigos				
36.	Ir al trabajo es cosa de hombres				
37.	Me gusta regalar algo cuando es el cumpleaños de alguien				
38.	Cocinar es cosa de mujeres				
39.	Las mejores vacaciones se pasan en el campo				
40.	Las madres deben recoger los juguetes después de jugar los niños				
41.	Me gusta ir de compras con mis amigos				
42.	Me gusta lanzar juegos pirotécnicos en fiestas				
43.	Me gusta participar en competiciones deportivas				
44.	Cuando quiero comprar un juguete prefiero ir a una tienda conocida				
45.	Me gusta ir de compras con mis padres				
46.	Prefiero ir al colegio que estar en casa				
47.	Las personas deben bañarse todos los días				
48.	Hay que lavarse los dientes antes de acostarse				
49.	Las mejores vacaciones se pasan en la playa				
50.	Los animales son mejores amigos que las personas				
51.	Me gusta ayudar en las tareas de casa				
52.	Cuando quiero comprar un juguete prefiero ir a una tienda grande				
53.	Me da igual la ropa que llevo con tal de ir limpio				
54.	Los fines de semana hay que salir con la familia				
55.	Me aburro mucho cuando no estoy con mis amigos				
56.	Los domingos hay que ir a misa				
57.	Lo esencial para una mujer es tener hijos				
58.	Mientras como veo la televisión				
59.	Debo ser yo quien elija la ropa que debo llevar y no mi madre				
60.	La ropa de marcas conocidas hace sentirme mejor				
61.	Es mejor comer en una hamburguesería que en casa				
62.	Cuando no se entiende algo en clase hay que preguntarlo siempre				
63.	Es más divertido estar en la calle que en casa				
64.	Prefiero quedarme en casa que salir con mis padres				
65.	Mis padres me castigan sin motivo				
66.	Prefiero ver la televisión que conversar durante la comida o la cena				
67.	Estudiar primero y luego ver la televisión				
68.	Me gusta más estar con mis padres que con mis amigos				
69.	Prefiero estar sólo en mi habitación que con mi familia en la sala				
70.	Me gusta ir a comer a una pizzería				

Indica el grado de importancia que tienen para ti las siguientes cuestiones.		Nada	Poco	Bastante	Mucho
71.	Para mí es importante tener hermanos.				
72.	Para mí es importante tener dinero para gastar				



		Nada	Poco	Bastante	Mucho
73.	Para mi es importante tener dinero para ahorrar				
74.	Para mi es importante disfrutar con mis amigos				
75.	Para mi es importante sacar buenas notas				
76.	Para mi es importante tener alguien que sea mi mejor amigo o amiga				
77.	Para mi es importante ser correcto, portarse bien				
78.	Para mi es importante hacer lo que dicen mis padres				
79.	Para mi es importante defender mis propias ideas				
80.	Para mi es importante ser muy fuerte físicamente y que los demás lo				
81.	Para mi es importante trabajar en clase				
82.	Me preocupa que el profesor se enoje por el mal comportamiento en clase				
83.	Me preocupa quedarme a supletorio en alguna asignatura				
84.	Para mi es importante formar parte de un equipo deportivo				
85.	Me preocupa que alguno de mis hermanos o amigos tenga un problema				
86.	Para mi es importante pensar las cosas antes de actuar				
87.	Prefiero pelear con alguien si es necesario				
88.	Para mi es importante ser como los demás				
89.	Prefiero hablar antes que pelearme para solucionar un problema				
90.	Para mi es importante hacer muchas cosas al mismo tiempo				
91.	Me preocupa que me castiguen en casa por algo que hice mal				
92.	Me preocupa ver triste a mi padre o a mi madre				
93.	Prefiero ver el programa favorito de tv antes que jugar con mis amigos				
94.	Para mi es importante sacar buenas notas porque es mi obligación				
95.	Para mi es importante compartir mis juguetes con mis amigos				
96.	Para mi es importante llevar ropa de moda				
97.	Para mi es importante estar con los amigos después del colegio				
98.	Para mi es importante que mis amigos me pidan consejo por algo				
99.	Para mi es importante tener muchas cosas aunque no las use				
100.	Para mi es importante usar ropa de marcas conocidas y caras				
101.	Para mi es importante ser ordenado con mis cosas				
102.	Para mi es importante leer libros de entretenimiento en algún momento de la semana				
103.	Para mi es importante estudiar para saber				
104.	Para mi es importante ir a algún espectáculo deportivo				
105.	Para mi es importante ver la televisión por la noche				
106.	Para mi es importante tener los discos de moda en mi casa				
107.	Para mi es importante ir al campo y disfrutar de la naturaleza				
108.	Para mi es importante que mis padres tengan un auto caro				
109.	Para mi es importante visitar museos				
110.	Para mi es importante hacer gimnasia, deporte, etc.				
111.	Para mi es importante conocer nuevos amigos				
112.	Para mi es importante participar en las actividades de la parroquia				
113.	Para mi es importante que mis padres jueguen conmigo				
114.	Para mi es importante hablar un rato con mis padres en algún momento				
115.	Para mi es importante que mi profesor sea simpático				
116.	Para mi es importante estar en el parque o en la calle jugando				
117.	Para mi es importante tar con mis padres los fines de semana				

Di en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
118.	El dinero es lo más importante del mundo				
119.	Es mejor gastar en libros que en otras cosas				
120.	Para sentirse bien como persona, hay que conocer a otra gente				
121.	Hay que aceptar los problemas con tranquilidad				
122.	Es un placer ayudar a la gente				
123.	Cada persona tiene lo que se merece				



	Nada	Poco	Bastante	Mucho
124.				
125.				
126.				
127.				
128.				
129.				
130.				
131.				
132.				
133.				
134.				
135.				
136.				
137.				
138.				
139.				
140.				
141.				
142.				

Indica el valor que tienen para ti las siguientes afirmaciones

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
143.				
144.				
145.				
146.				
147.				
148.				
149.				
150.				
151.				
152.				
153.				
154.				
155.				
156.				
157.				
158.				
159.				
160.				
161.				
162.				
163.				
164.				
165.				
166.				
167.				
168.				
169.				
170.				
171.				



Di en el grado de acuerdo que tienen para ti las siguientes		Nada	Poco	Bastante	Mucho
172.	Prefiero prestar mis deberes, apuntes o esquemas				
173.	Me gusta ayudar a alguien a encontrar amigos				
174.	Me gusta darle ánimos a un amigo triste				
175.	Prefiero hacer siempre lo que yo quiera				
176.	Prefiero decir la verdad aunque pueda perder un amigo				
177.	Me gusta hacer deporte para tener amigos				
178.	Me gusta que los demás se fijen en mí				
179.	Me gusta cambiar continuamente de juegos				
180.	Prefiero estar en lo mío				
181.	Me gusta estudiar para aprobar				
182.	Me gusta hacer trabajos en grupo en el colegio				
183.	Me gusta estudiar para ser importante en la vida				
184.	Me gusta mantener mis juguetes en perfecto estado				
185.	No me importa prestar mis juguetes a los demás				
186.	No me importa prestar dinero aunque no pueda recuperarlo				
187.	Me gusta competir jugando				
188.	Me gusta guardar bien mis juguetes para que no me los dañen				
189.	Me gusta jugar al fútbol, baloncesto, ..., aunque perdamos				
190.	Trabajar es importante para conseguir dinero				
191.	Me gusta tener una pandilla				
192.	No me gusta que alguien hable mal de mis amigos				
193.	Me gusta tener muchos juguetes para que vengan a casa a jugar				
194.	Me gusta hacer cosas que ayuden a los demás				
195.	Prefiero ser mejor en los deportes que en los estudios				
196.	Me gusta hacer deporte para estar bien físicamente				
197.	Me gusta conseguir lo que me propongo, aunque sea haciendo				
198.	Me gusta cuando no estoy de acuerdo con algo lo digo				
199.	Me gusta jugar por jugar, sin importar quien gane				
200.	Prefiero callarme lo que pienso porque puede no gustarle a un amigo				
201.	Me gusta esforzarme al máximo cuando hago deporte				
202.	Me gusta estudiar para saber muchas cosas				
203.	Me gusta participar en juegos en que todos ganen				

Otros datos.

204.	¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar o hacer los deberes los días de clase?	Más de 5 horas al día <input type="checkbox"/> Entre 3 y 4 horas al día <input type="checkbox"/>	Entre 1 y 2 horas al día <input type="checkbox"/> Menos de 1 hora al día <input type="checkbox"/>
205.	¿Te gusta leer?	Sí ()	No ()
206.	De los siguientes tipos de lectura, señala la que más te gusta	Cómics () Aventuras () Ciencia-ficción ()	Policíacos y detectives () Poesía ()
207.	¿Eres socio de algún club, asociación, parroquia, grupo juvenil, organización,	Sí ()	No ()
208.	Si has respondido sí, ¿Cuál?		
209.	¿Con qué frecuencia vas a esa organización?	Nunca o casi nunca () Varias veces al mes () Varias veces a la semana ()	Siempre o a diario () En vacaciones ()
210.	¿Escuchas la radio?	Sí ()	No ()
211.	Si has contestado sí, ¿Cuál es tu espacio o programa favorito?	Deportivos <input type="checkbox"/> Noticias <input type="checkbox"/>	Musicales <input type="checkbox"/> Otros, ¿cuáles? <input type="checkbox"/>
212.	¿Ves la televisión?	Sí ()	No ()



213.	Si has contestado sí, ¿Cuánto tiempo dedicas al día a ver televisión?	Más de 5 horas al día () Entre 3 y 4 horas al día ()	Entre 1 y 2 horas al día () Menos de 1 hora al día ()
214.	¿Qué canal de televisión ves más a menudo?	Teleamazonas () Ecuavisa () Telerama () Gamavisión ()	RTS () TV,Cable () Video/DVD () Otros, ¿cuáles?
215.	Elige el tipo de programa de televisión que más te gusta.	Deportivos () Dibujos animados () Películas o series () Noticias (Telediario) ()	La publicidad () Concursos () Otros, ¿cuáles?
216.	Escribe el nombre de los 3 programas de televisión que más te gusten, indicando el canal que los emite.	1..... 2..... 3.....	TV..... TV..... TV.....

Ordena las siguientes actividades del 1 al 10, según tus preferencias

Pon un número en cada recuadro: 1 es lo que más te gusta y 10 lo que menos.

217.	() Escuchar la radio	() Leer
	() Estudiar	() Ir a ver un espectáculo deportivo (partido, etc.)
	() Ver la televisión	() Utilizar la computadora para hacer cosas
	() Salir a jugar con los amigos al aire libre	() Utilizar el teléfono celular.
	() Jugar con maquinitas (videoconsola, videojuego, etc)	() Jugar a las cartas u otros juegos de mesa

Para terminar:

218.	¿Cómo considerarías tu rendimiento escolar en relación con el de tus compañeros/as?	Excelente, uno de los mejores () Mejor que la mayoría () Igual que la mayoría ()	Por debajo de la mayoría () Pobre, uno de los peores ()
219.	¿A qué hora sueles acostarte los días de clase?	19h-20h () 20h-21h00 () 21h00-22h00 () 22h00-23h00 () otros.....	
220.	¿En dónde crees que se dicen las cosas más importantes de la vida?	En casa, con la familia () Entre los amigos/as () En los medios de comunicación () (periódicos, TV, radio, etc.) ()	En el colegio (los profesores) () En la Iglesia () En otro sitio, ¿cuál?
221.	¿Cuáles de las siguientes cosas utilizas de forma habitual, aunque no sean tuyas?	Televisor en tu habitación () Teléfono celular () Videojuegos () Cámara de fotos () Reproductor de DVD () Cámara de video () Computadora personal () Computadora portátil ()	Internet () TV vía satélite/canal digital () Equipo de música () MP3 () Tablet () Bicicleta () Otras, ¿Cuáles?
222.	Si tienes teléfono celular ¿para qué lo utilizas?	Para llamar o recibir llamadas () Para enviar o recibir mensajes () Para ingresar a las redes sociales ()	Para descargar tonos, melodías () Para jugar () Para otra cosa, ¿Cuál?
223.	¿Dónde utilizas tu teléfono celular?	En casa () En el colegio () Cuando salgo con los amigos ()	Cuando voy de excursión () En otro lugar, ¿Cuál?
224.	Si tienes computadora en la casa, ¿Para qué la utilizas?	Para hacer deberes () Para enviar o recibir mensajes () Para jugar ()	Para ingresar a redes sociales () Para buscar cosas en Internet () Para otra cosa, ¿Cuál?
225.	¿Qué prefieres comer y tomar para refrigerio?	Salchipapas () Fruta () Yogurt () Sanduches () Otro, ¿Cuál? ()	Jugos () Agua () Refresco (coca cola, etc.) () Bebida energética () Otro, ¿Cuál? ()
226.	De los regalos que recibiste en Navidad o Reyes, ¿Cuál es el más importante para ti?		

Muchas gracias por tu colaboración