



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**“LOS VALORES DE LOS ADOLESCENTES DE LORCA
Y SU COMARCA. UN ANÁLISIS EMPÍRICO DESDE LA
TEORÍA DEL DESARROLLO POSITIVO”**

NELIA VIDAL DIMAS

2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

“LOS VALORES DE LOS ADOLESCENTES DE LORCA Y SU
COMARCA. UN ANÁLISIS EMPÍRICO DESDE LA TEORÍA DEL
DESARROLLO POSITIVO”

DIRIGIDA POR:

D. RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS
D^a. M^a ANGELES HERNÁNDEZ PRADOS

DOCTORANDA:

NELIA VIDAL DIMAS
MURCIA, 2017



D. Ramón Mínguez Vallejos y D^a. M^a Ángeles Hernández Prados, Profesor titular de Universidad y Contratada Doctora, respectivamente, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, autorizan:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada “*Los valores de los adolescentes de Lorca y su comarca. Un análisis empírico desde la Teoría del Desarrollo Positivo*”, realizada por D^a Nelia Vidal Dimas, bajo nuestra inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia a 7 de Abril del 2017.

Fdo.: Ramón Mínguez Vallejos

Fdo.: M^a Ángeles Hernández Prados

*Este trabajo lo dedico a mi esposo Antonio José,
y mis queridísimas hijas Erika y Julia,
por el tiempo robado.*

Agradecimientos

Mi gratitud a todos los que han apoyado este proyecto, que en mi caso han sido mi familia, pilar fundamental en mi vida, y mis profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Murcia, D^a. M^a. Ángeles Hernández Prados y D. Ramón Mínguez Vallejos, sin vosotros dos esto no sería lo que es...

Agradecer a las personas de mi hogar porque a pesar de mi ausencia mientras elaboraba este trabajo, ellos han estado a mi lado; a mi marido por aguantar mis nervios y miedos, y por el gran apoyo en la recta final del trabajo y por su creatividad para darle forma a todo, “*sin ti cariño nada sería igual*”; agradecer a mi hija Erika por nunca cuestionar el trabajo de mamá, apoyarme y decirme que soy la mejor y; a mi pequeñaja Julia por robarle ese tiempo de mimos y besos.

Muy especialmente a mi madre por estar ahí siempre, por cuidar de mis hijas para que este proyecto salga hacia delante, “*gracias por ser mi madre*”.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

| | |
|--|-----------|
| CAPITULO I: Marco teórico | 21 |
| 1.1. Anotaciones conceptuales | 25 |
| 1.1.1 Aproximación conceptual de Virtud | 25 |
| 1.1.2 Aproximación conceptual de Valor | 32 |
| 1.2. Perspectivas teóricas del valor | 38 |
| 1.2.1. Planteamientos filosóficos | 38 |
| 1.2.2. Planteamientos psico-sociales | 41 |
| 1.2.3. Planteamientos sociológicos | 47 |
| a) La formulación cuasi-ética | 49 |
| b) Perspectiva funcionalista | 49 |
| c) Interaccionismo simbólico | 50 |
| 1.2.4. Planteamientos pedagógicos | 51 |
| 1.2.5. Aspectos éticos del valor | 52 |
| 1.3. Valores y adolescentes | 54 |
| 1.3.1. ¿Por qué educar en valores? | 55 |
| 1.3.2. Planteamientos sobre la transmisión del valor | 60 |
| a) Adoctrinamiento | 60 |
| b) Clarificación en valores | 62 |
| c) Construcción en valores | 64 |
| 1.3.3. El papel de los diferentes contextos en la transmisión de valores | 66 |
| 1.4. La teoría del desarrollo positivo | 76 |
| 1.4.1. Presupuestos teóricos | 76 |
| 1.4.2. Resultados y avances empíricos | 79 |

| | |
|---|----|
| 1.4.3. Teoría del desarrollo positivo y valores | 84 |
|---|----|

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPITULO II: Investigación Cuantitativa en la Comarca de Lorca 91

| | |
|---|-----|
| 2.1 Planteamiento de la investigación | 94 |
| 2.1.1. Presentación y delimitación del tema | 94 |
| 2.1.2 Objetivos de la investigación | 96 |
| 2.2 Investigación Cuantitativa. Cuestionarios y Escalas | 97 |
| 2.2.1. Diseño Metodológico | 97 |
| 2.2.2. Población y Muestra | 99 |
| 2.2.3. Material y Procedimiento | 106 |
| 2.2.3.1. Material | 107 |
| a. Variables Predictoras | 107 |
| b. Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente Antolín L., Oliva. A, Pertegal, M., López A., (2011) | 111 |
| c. Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2003) | 115 |
| 2.2.3.2. Procedimiento | 124 |
| 2.2.3.3. Plan de Análisis de los datos | 125 |

CAPITULO III: EXPOSICIÓN E INVESTIGACIÓN DE LOS DATOS 133

ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO VIA-Y

| | |
|--|-----|
| 3.1. Fortalezas de los adolescentes en el municipio de Lorca | 135 |
| 3.1.1. Características psicométricas del cuestionario VIA-Y | 135 |
| 3.1.1.1. Descripción de las subescalas | 135 |
| 3.1.1.2. Prueba de Fiabilidad | 136 |

| | |
|---|------------|
| 3.1.2. Resultados obtenidos en la Muestra estudiada | 139 |
| 3.1.2.1. Estadísticos descriptivos de la dimensiones y subescalas | 139 |
| a) Fortalezas vinculadas a la Sabiduría y Conocimiento | 141 |
| b) Fortalezas vinculadas al Amor | 142 |
| c) Fortaleza vinculada al Coraje | 144 |
| d) Fortaleza vinculada a la Justicia | 145 |
| e) Fortaleza vinculada a la Trascendencia | 146 |
| f) Fortaleza vinculada a la Templanza | 148 |
| 3.1.3. Ítems descriptivos de cada categoría | 150 |
| 1ª DIMENSIÓN: SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO_(ítems) | 150 |
| 2ª DIMENSIÓN: AMOR Y HUMANIDAD (Ítems) | 152 |
| 3ª DIMENSIÓN: CORAJE (ítems) | 154 |
| 4ª DIMENSIÓN: JUSTICIA (Ítems) | 156 |
| 5ª DIMENSIÓN: TRANSCENDENCIA (Ítems) | 158 |
| 6ª DIMENSIÓN: TEMPLANZA (Ítems) | 160 |

ANALISIS DE DATOS DE LA ESCALA EVDPA

| | |
|---|------------|
| 3.2. Valores de los adolescentes en el Municipio e Lorca | 163 |
| 3.2.1. Características psicométricas de la escala de valores para el desarrollo positivo adolescente EVDPA y resultados obtenidos en la muestra estudiada. | 163 |
| 3.2.1.1. Fiabilidad de las diferentes dimensiones del EVDPA | 163 |
| 3.2.2. Resultados obtenidos (EVDPA) en la Muestra estudiada | 165 |
| 3.2.2.1. Estadísticos descriptivos de la dimensiones y subescalas | 165 |
| 3.2.3. Ítems descriptivos de cada categoría | 168 |
| 3.2.4. Lectura directa de los ítems agrupados por subescalas | 170 |

ANÁLISIS DE DATOS DE LAS VARIABLES PREDICTORAS

| | |
|---|------------|
| 3.3 Resultados obtenidos de las variables predictoras en la muestra estudiada | 180 |
| 3.3.1 Estadísticos descriptivos de las Variables Predictoras | 180 |
| 3.3.1.1 Población estudiantil de Lorca (curso 2009-2010) | 180 |

ANÁLISIS DE DATOS DE FORTALEZAS Y VARIABLES PREDICTORAS

| | |
|---|------------|
| 3.4 Análisis inferencial de las dimensiones VIA-Y y las Variables predictoras | 192 |
| 3.4.1 Fortalezas y edad de los alumnos | 192 |
| 3.4.2 Fortalezas y género de los alumnos | 194 |
| 3.4.3 Fortalezas y curso de los alumnos de educación secundaria obligatoria | 194 |
| 3.4.4 Fortalezas y tipo de familia de los alumnos | 196 |
| 3.4.5 Fortalezas y número de hermanos | 197 |
| 3.4.6 Fortalezas y nacionalidad de los alumnos | 198 |
| 3.4.7 Fortalezas y percepción en el rendimiento en los estudios de los estudiantes | 198 |
| 3.4.8 Fortalezas y jornada laboral padre y madre | 201 |
| 3.4.9 Fortalezas y nivel de estudios padre y madre | 202 |
| 3.4.10 Fortalezas y satisfacción con el padre y la madre | 207 |
| 3.4.11 Fortalezas y amistad | 208 |
| 3.4.12 Fortalezas y medios de comunicación | 209 |
| 3.4.13 Fortalezas y tipo de centro | 209 |

ANÁLISIS DE DATOS DE VALORES Y VARIABLES PREDICTORAS

| | |
|---|------------|
| 3.5 Análisis inferencial de las dimensiones EVDPA y las variables predictoras | 210 |
| 3.5.1 Valores y Edad de los alumnos | 210 |
| 3.5.2 Valores y género de los alumnos | 212 |

| | |
|---|-----|
| 3.5.3 Valores y curso de los alumnos de educación secundaria obligatoria | 212 |
| 3.5.4 Valores y tipo de familia de los alumnos y número de hermanos | 214 |
| 3.5.5 Valores y nacionalidad de los alumnos | 215 |
| 3.5.6 Valores y percepción en el rendimiento en los estudios de los estudiantes | 215 |
| 3.5.7 Valore y jornada laboral padre y madre | 217 |
| 3.5.8 Valores y nivel de estudios padre y madre | 218 |
| 3.5.9 Valores y satisfacción con el padre y la madre | 222 |
| 3.5.10 Valores y amistad | 223 |
| 3.5.11 Valores y medios de comunicación | 224 |
| 3.5.12 Valores y tipo de centro | 225 |

ANÁLISIS DE DATOS INFERENCIAL DE FORTALEZAS Y VALORES

| | |
|--|-----|
| 3.6 Análisis inferencial del cuestionario VIA-Y y la escala de valores EVDPA | 225 |
| 3.6.1 Análisis inferencial de Fortalezas y Valores | 225 |
| 3.6.2 Análisis inferencial de las Dimensiones de Fortalezas y Valores | 226 |
| 3.6.3 Análisis inferencial de las Subdimensiones de Fortalezas y Valores | 227 |
| 3.6.3.1 Subdimensiones de valores y subdimensiones de la dimensión Sabiduría, Rho de Spearman | 228 |
| 3.6.3.2 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Coraje, Rho de Spearman | 229 |
| 3.6.3.3 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Amor, Rho de Spearman | 230 |
| 3.6.3.4 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Justicia, Rho de Spearman | 231 |
| 3.6.3.5 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Templanza, Rho de Spearman | 233 |

3.6.3.6 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Transcendencia, Rho de Spearman | 234 |
|---------------------------------------|-----|

CAPITULO IV: DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

| | |
|--|-----|
| 4.1 Discusión de los resultados | 239 |
| 4.1.1 Importancia de los valores para los adolescentes de Lorca | 241 |
| a) El valor de la honestidad en los adolescentes | 243 |
| b) Los adolescentes y el valor de la responsabilidad | 245 |
| c) El hedonismo, un valor o contravalor de los jóvenes | 246 |
| d) El escaso compromiso social de los jóvenes | 248 |
| e) La búsqueda del reconocimiento social en los jóvenes | 250 |
| 4.1.2 Importancia de las fortalezas para los adolescentes de Lorca | 251 |
| a) El conocimiento y el saber de los adolescentes | 252 |
| b) El amor y la humanidad en los jóvenes adolescentes | 254 |
| c) El coraje en los adolescentes | 256 |
| d) La justicia de los adolescentes | 257 |
| e) La trascendentalidad en los adolescentes | 259 |
| f) La templanza en los adolescentes | 260 |
| 4.1.3 Aspectos que inciden en los valores y las fortalezas | 261 |
| a) Aspectos que inciden en las Fortalezas | 262 |
| b) Aspectos que inciden en los Valores | 274 |
| 4.1.4 Relación del conjunto de fortalezas asociadas a valores por los adolescentes | 284 |
| a) Valores Sociales y Personales junto a las Fortalezas | 286 |
| b) Valores Individuales y Fortalezas | 287 |
| 4.2 Limitaciones del estudio | 289 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 Conclusiones y recomendaciones | 292 |
| a) Los adolescentes y las fortalezas que presentan | 293 |
| b) Los adolescentes y los valores que presentan | 303 |
| c) Relación entre fortalezas y valores | 308 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 315 |
| ANEXOS | 385 |

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I:

MARCO TEÓRICO



1.1 Anotaciones conceptuales

1.1.1 Aproximación conceptual de virtud

La voz virtud (del latín *virtus*, *-ūtis*), tomado en su sentido más amplio, se refiere a la capacidad de algo o de alguien de producir un efecto. Este efecto se espera que resulte beneficioso. Cuando se afirma, por ejemplo, que un medicamento tiene la virtud de curar una dolencia, se está afirmando la bondad (beneficio) de esa cosa; o cuando se dice que alguien es un ramillete de virtudes, se refiere a sus cualidades o bondades. Así pues, en sentido coloquial virtud significa ‘poder’, ‘eficacia’ o ‘condición’ de una cosa o de una persona. También se asocia a virtud el hábito o manera de ser porque ya existe en la cosa o en la persona. O lo que es lo mismo, que la virtud de cada cosa o de cada persona es su propio bien, no tomado en sentido general, sino su bien particular e intransferible.

Llevado de modo más específico a la vida humana, se entiende por virtud el poder, vigor o valor, la capacidad de obrar; también la integridad de ánimo o bondad de vida que puede ser asociada al modo correcto de proceder. En cualquier caso, se habla de la disposición de la persona para obrar de acuerdo con determinados ideales (justicia, verdad, belleza, etc.). En función de este significado, cabe perfectamente asociarlo con la moral de la persona. Por eso, se usa la expresión “virtud moral” como el hábito de obrar bien, no conforme a lo legal, sino al modo ético (Cortina, 1994). Por lo tanto, virtud es lo que caracteriza al hombre y las distintas acepciones atienden a lo que consideran el carácter específico del ser humano.

Hay demasiados conceptos de virtud diferentes e incompatibles, y no puede darse unidad alguna en el concepto, ni en realidad ni en la historia. Homero, Sófocles, Aristóteles, el Nuevo Testamento y pensadores medievales difieren entre sí en muchos aspectos. Nos ofrecen listas de virtudes diferentes e incompatibles; asignan diferente importancia a cada virtud; y sus teorías acerca de las virtudes son diferentes e incompatibles. Sería muy fácil concluir que son demasiadas las concepciones rivales y alternativas de las virtudes. La mejor manera de argumentar tal conclusión empezaría por considerar los muy diferentes conceptos que autores diferentes, en tiempos y lugares diferentes, han incluido en sus catálogos de virtudes. El primer ejemplo sería Homero, que para quien el concepto de *aretai* era una virtud (fuerza física) pero ya no contaría para nosotros como una virtud, en dicho contexto la virtud es referida como *areté* “The word *areté* later comes translated as virtue” (MacIntyre, 1981, p.



115). La virtud homérica es la expresión de la propia sociedad griega, la virtud no es universal, el papel de la virtud se refiere solamente a su consecución por la acción por individuos de la sociedad. Virtud es así sinónimo de comunidad. La imposibilidad de un sujeto trascendental en la sociedad retratada por Homero queda clara al identificar la virtud con la acción “a man in heroic society is what he does” (Alasdair , 1981, p.115). La *areté*, solo en los últimos libros de Homero se refiere a cualidades morales o espirituales.

Jaeger (2001, p.24), define virtud del siguiente modo:

“En general designa, de acuerdo con la modalidad de pensamiento de los tiempos primitivos, la fuerza y la destreza de los guerreros o de los luchadores, y ante todo el valor heroico considerado no en nuestro sentido de acción moral y separada de la fuerza, sino íntimamente unido”.

Homero difiere completamente de Aristóteles en su lista de virtudes. Aristóteles considera que la adquisición y constante despliegue de las virtudes constituye el centro de la moralidad y también de una teoría correcta de las exigencias de la moralidad. Para Homero, el paradigma de la excelencia humana es el guerrero; para Aristóteles lo es el caballero ateniense. Para Aristóteles una virtud es una faceta del carácter (*ethos*), es decir “cierta condición unificada tanto del sentimiento como del juicio razonado, y tanto del juicio razonado como de la perceptividad educada, con respecto a rasgos significativos de situaciones reales, bien estén ya presentes o estén simplemente anticipadas” (Cooper, 1999, p. 237).

Aristóteles advierte que el bien buscado, es un bien supremo e independiente, un bien en sí mismo y en ello reside el carácter de la felicidad “[...] la buscamos siempre por ella y solo por ella, y nunca con la mira de otra cosa” (Aristóteles, 1984, p.62). Así como también indica que “[...] el bien propio del hombre es la actividad del alma dirigida por la virtud; y si hay muchas virtudes, dirigida por la más alta y la más perfecta de todas” (Aristóteles, 1984, p.70). Aristóteles advierte que estas condiciones, deben ser realizadas durante una vida entera y completa, pues, así como una sola golondrina no hace verano, un solo día de felicidad no basta para hacer a un hombre dichoso y afortunado. Por tanto, según el filósofo se necesitan dos condiciones para la felicidad: virtud completa y una vida completamente desarrollada.

Si la felicidad es una cierta actividad del alma dirigida por la virtud, Aristóteles se propone estudiar a fondo la naturaleza de ésta para comprender mejor lo que es la felicidad.



La virtud, nos dice, parece ser, “antes que nada, el objeto de los trabajos del verdadero político, puesto que lo que éste quiere es hacer a los ciudadanos virtuosos y obedientes a las leyes” (Aristóteles, 1984, p.72). Esa virtud se divide en dos tipos: virtudes intelectuales y virtudes morales. Las primeras incluyen la sabiduría o la ciencia, el ingenio, la prudencia; las segundas la generosidad y la templanza. La virtud intelectual nace de la enseñanza, la virtud moral nace del hábito y de la costumbre. De aquí se desprende que ninguna de las virtudes morales existe naturalmente en nosotros, “sino que la naturaleza nos ha hecho susceptibles de ellas, y el hábito es el que las desenvuelve y las perfecciona en nosotros” (Aristóteles, 1984 p.86).

Para Aristóteles, nos hacemos virtuosos practicando la virtud, igual que sucede con las demás artes, una vez aprendidas no las aprendemos sino practicándolas: “Lo que pasa con el Gobierno de los Estados lo prueba bien. Los legisladores solo hacen virtuosos a los ciudadanos habituándolos a serlo” (Aristóteles, 1984 p.87). La virtud es aquello que debe prepararnos respecto a los dolores y los placeres, de tal manera que nuestra conducta sea lo mejor posible. Por tanto, “hay tres cosas que se deben buscar; hay igualmente tres cosas de las que debemos huir; debe buscarse el bien, lo útil, lo agradable; debe huirse de sus tres contrarios: el mal, lo dañoso y lo desagradable” (Aristóteles, 1984 p.91).

El Nuevo Testamento, además de alabar virtudes de las que Aristóteles nada sabe –fe, esperanza, amor-, el Nuevo Testamento diverge de Homero y Aristóteles no solo en los conceptos que incluye en su catálogo, sino además en la forma en que jerarquiza las virtudes. Por un lado, en la aceptación de uno mismo como persona que constantemente actúa mal y, por otro, en la recepción de una nueva vida en el Espíritu en la que uno es liberado de la culpa. El hombre, entrando en una relación de confianza y obediencia con Dios, restaura –a través de la virtud- su verdadera humanidad (Carney, 1973). Por su parte, Marcia Baron opina que no se puede cultivar virtud sin sentido del deber. Según Baron, para ser virtuoso no basta actuar según los deseos, sino que antes se deben valorar las cosas como dignas de ser deseadas, como algo que uno tiene obligación de desear. Si esto es así, existe una obligación de ser virtuoso (Baron, 1983). La mayoría de las voces que se alzan en defensa del deber moral proponen a la vez una consideración conjunta de ambos conceptos. Frankena, (1973, p.21) recalca que “las virtudes sin principios son ciegas, mientras que los principios sin



virtudes son impotentes”. Por ello, en una ética de la pura virtud, las virtudes sin ningún moralismo no serían suficientes.

El mayor crítico contemporáneo de la ética de las virtudes es Alasdair MacIntyre. Y a su vez el mayor defensor de esa ética. No hay contradicción en esa ambivalencia. Puesto que MacIntyre entiende que no hay ética sin virtudes, su mayor preocupación está en considerar la posibilidad de mantener las virtudes en unos tiempos en que parece que no existen ya las condiciones ideológicas para ello. En el libro: *Tras la virtud* de A. MacIntyre (1981) desecha la idea de virtud como articulación de la ética de nuestro tiempo. Aristóteles, Tomas de Aquino, Benjamin Franklin pudieron hablar de las virtudes porque conocían cuál era el fin de la vida humana.

Como señala Robert B. Loudon, profesor de Filosofía Moral en University of Southern Maine, la mayoría del trabajo desarrollado sobre la virtud ha sido realizado con un empuje más bien negativo que positivo. Parece que el primer objetivo ha sido criticar las perspectivas deontológicas y consecuencialistas, dejando de lado la preocupación por elaborar una literatura precisa y positiva de esta postura (Louden, 1984).

En las propuestas de la moderna ética de la virtud podemos encontrar variadísimas definiciones de tal concepto. A continuación, presentamos la Tabla 1.1 con distintas definiciones del concepto de virtud.

Tabla 1.1

Definiciones del concepto de virtud según autores

| Autores | Definición |
|--------------------|--|
| MacIntyre (1915) | - Apunta a un intento restaurador de la virtud, entendida como la formación de excelencias sociales dentro de la polis. |
| (Foot, 2001) | - Relacionada directamente con los intereses y la satisfacción de los deseos |
| (Murdoch, 1966) | - La virtud implica una especie de obediencia a la realidad de las cosas mismas |
| (Smith J. , 1984) | - En el lenguaje coloquial, en la mayoría de los casos, virtud se relaciona con las exigencias de la templanza. |
| Homero | - La virtud es una cualidad que permite a un individuo desempeñar su papel social |
| Aristóteles (1984) | - La virtud es una cualidad que permite a un individuo progresar hacia el logro del <i>telos</i> específicamente humano, natural o sobrenatural. |
| (Franklin, 1995) | - La virtud es una cualidad útil para conseguir el éxito terrenal y celestial. |



Louden, recurre al argumento del pluralismo de la sociedad actual, por el que se define a sí misma en términos de neutralidad moral y se considera liberada de cualquier tradición moral. La sociedad contemporánea no presenta esa cohesión y unidad de valores que los teóricos de la virtud señalan como prerrequisito de una comunidad moral (Louden, 1984).

Según Abi-Hashem (2001), la autoconfianza y la autonomía personal se han convertido en valores centrales en la mayoría de las sociedades post-industrializadas. Los lazos familiares, la pertenencia a la comunidad y el vínculo social han sufrido enormemente, hacia un decrecimiento en la interacción con los otros, en poder expresarse, así como disfrutar del apoyo y los recursos comunitarios y espirituales. El fuerte énfasis en el logro, la acumulación de riqueza y la independencia han traído consigo un mayor desapego, soledad, vacío y descontento. Intelectuales de diferentes escuelas de pensamiento social han llegado a la conclusión de la importancia de la familia, de la intimidad y de los amigos, lo que actualmente ha impulsado a distintos investigadores de las ciencias sociales y humanidades a redescubrir el importante papel que cumplen en la vida de la gente virtudes tales como la esperanza, la espiritualidad y la integración en un grupo social o comunidad (Abi-Hashem, 2001).

Aproximándonos al concepto de virtud desde distintas corrientes, así como la filosofía de la ciencia, en la que además se habla de virtudes epistémicas (Sosa, 1992), tales como la virtud de la parsimonia en la experimentación o la de lanzar buenas hipótesis o la de realizar buenas argumentaciones, hasta épocas modernas con la ética, en la línea de la filosofía analítica, donde nos encontramos el artículo de Elizabeth Anscombe que publicó en 1958 bajo el título *Modern Moral Philosophy*. Posteriormente continuó con autores como von Wright, Peter Geach, Philippa Foot y, de modo muy destacado, con Alasdair MacIntyre y su justamente célebre *-Tras la virtud-* (1981), en él plantea que una sociedad no puede subsistir sin ciertas virtudes, como la veracidad, la prudencia y la justicia. Pero sabemos que eso no es suficiente. Acude a nuestra memoria lo que le pasó a Platón, quien en su diálogo “La República” plantea una sociedad que se rige por virtudes, pero es una utopía y tuvo que añadir otro diálogo con el título de *Las leyes* donde retrocedió en su propuesta de virtudes y reconoció que necesitábamos leyes más apropiadas a nuestra condición humana.

En los últimos tiempos en el libro *Ancient Philosophy* de Julia Annas decía lo siguiente a propósito del concepto de virtud y su relación con la ética:



“En el pensamiento ético moderno, hasta los tiempos muy recientes, la virtud se había convertido en algo parecido a un concepto que sonaba a broma, un concepto que podía entenderse sólo históricamente y no ser usado con seriedad en el pensamiento ético. En la última década, sin embargo, la –ética de la virtud- ha experimentado un regreso espectacular”(Annas, 2000, p.48).

Son muchos los que podrían incluirse de una manera u otra en la contribución a este resurgimiento del concepto de virtud: H. G. Gadamer, M. Nussbaum, así como también a R. Spaemann (1993) quien pone de relieve la necesidad de educar la virtud; en ese sentido escribe: “el carácter apremiante de los valores está casi siempre en razón inversa a su altura, porque precisamente los más altos, los que producen más gozo, requieren una cierta disciplina para ser captados” (Spaemann, 1993, p. 51). Esta disciplina es la virtud, que ordena y somete las potencias del propio yo al servicio de él mismo, de los valores que desea alcanzar. Por su parte, el filósofo alemán J. Pieper afirma que “el hombre virtuoso es tal que realiza el bien obedeciendo a sus inclinaciones más íntimas” (Pieper, 1990, p.15) por el que la virtud no es una supresión de la pasión sino que ayuda al juicio práctico y a la acción más correcta (Pieper, 1990). López Quintás, (1992, p.108) afirma que “es el hombre que ha conseguido someter sus apetencias, y esto solo se produce cuando se profesa un amor incondicional, entonces el hombre se hace realmente libre rebosando plenitud humana”. Solo se puede llegar a esto con una fuerte autoeducación, que consiste en “formar la voluntad con vistas al domino seguro del hombre sobre sí frente a las inclinaciones tendenciales que luchan contra su mejor yo” (Messner, 1969, p.98).

Perspectiva psicológica-pedagógica

El interés hacia las características que permiten al ser humano a desarrollar todas sus potencialidades en un contexto de responsabilidad cívica y de alcanzar la felicidad es algo que como ya hemos comentado no es nuevo. Las virtudes se convierten en una disposición habitual de obrar bien de acuerdo a un sentido moral y como tal disposición, se adquiere a través del ejercicio y del aprendizaje.

Los primeros estudios psicológicos sobre este tema pueden encontrarse a principios de siglo XX y se centraron en cómo los individuos van adquiriendo algunas de estas características (Hartshome y May 1928-1930). Dentro del marco de la psicología positiva, existe una línea de investigación centrada en las virtudes y fortalezas del ser humano,



entendidas como rasgos positivos de la personalidad, está elaborando una clasificación similar al esquema (DSM) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, pero en este caso centrado en aspectos positivos del individuo y no en las descripciones, síntomas y otros criterios que utiliza el DSM para trastornos mentales. En la actualidad, el interés hacia las fortalezas del carácter o virtudes humanas está empezando a recibir una especial atención por parte de los psicólogos interesados en el desarrollo positivo de los niños y jóvenes (Park & Peterson, 2003). Para (Seligman, 2003), la actividad virtuosa es parte inherente de una vida plena y satisfactoria, no algo distinto o una consecuencia posterior. En este sentido, parece lógico que el desarrollo de las virtudes se considere un objeto fundamental en el ámbito de la educación. Cuando hablamos del carácter virtuoso de la persona nos referimos: a) al tipo de personas que debemos ser, poniendo énfasis en los bienes (o fines) que aspiramos alcanzar de acuerdo a la vida buena b) otras ponen énfasis en la convivencia y orientan la reflexión hacia qué debemos hacer, a las acciones normativamente reguladas, relacionado con tres tradiciones éticas: 1) la dimensión de la personalidad moral: se refiere a la posibilidad de formación de un carácter virtuoso orientado por la deliberación, por la búsqueda de la excelencia en el conjunto de la vida. 2) la dimensión del bien: se refiere a la posibilidad de determinación de los bienes que son propios a la prosecución de lo humano en general. 3) dimensión normativa: posibilidad de que cada ser humano, en base a su capacidad de razonar, pueda darse normas justas sobre la base de que las personas son fines en sí mismas.

El concepto clásico de virtud requiere ser actualizado, tal como indica Salmerón Castro, (2006, p.15), “la actualización debe hacerse en un sentido que permita examinar algunas condiciones -que pueden ser sostenidas como inherentes a la virtud- no estimadas en los discursos aristotélicos y nearistotélicos”.

La virtud es para Aristóteles un hábito elegido desde una disposición intelectual que él llama prudencia. Esta prudencia no es para Aristóteles, algo distinto de lo que es para los filósofos morales contemporáneos la razón práctica: el ejercicio deliberativo destinado a orientar la actuación humana. Sin embargo hay otros elementos que no son tan compatibles con los parámetros actuales de la reflexión ética. Así lo muestra Javier Muguerza (1976) al señalar que la apelación a la lógica deductiva para justificación de los juicios morales parece más un acto de prestidigitación que un argumento moral capaz de persuadir.



Para determinar una nueva forma del concepto de virtud, es necesario asumir que las disposiciones que privilegian ciertas formas de conducta no son rasgos del carácter adquiridos (ni siquiera elegidos) solo por el entrenamiento moral afincado en la costumbre no puede concebirse al margen de juicios valorativos individuales que les dan cuerpo y sentido, sino que el concepto de virtud ha de entenderse, sobre todo, por factores asociados con formas de concebir el mundo (creencias, opiniones, ideales, convicciones y estados emotivos), ideas sobre el bien y la justicia. Es decir el concepto de virtud está vinculado con las concepciones que se encuentran directamente conectadas con el contenido de las propias virtudes. La experiencia de las personas en su ámbito cultural, sus visiones del mundo, deseos, ideales y esperanzas, todo esto es la estructura que conforma el modo de ser de las personas las doctrinas comprensivas del ser humano. Nuestras virtudes no son disposiciones conductuales, como moldes comportamentales, sino son las elecciones que hacemos en atención a formas particulares de nuestras filosofías morales, entendidas éstas en el marco de formas filosóficas en sentido amplio.

Tal como indica, Salmerón Castro (2006), las doctrina comprensivas que conforman visiones del mundo, imaginarios, creencias, convicciones, deseos, ideales y esperanzas, son distintas para unos y otros, ya que cada uno tiene sus propias experiencias culturales, que les da cuerpo y operativizan. En este sentido incorpora la teoría de la ética, como reflexión filosófica sobre la práctica, destinada a dar uenta de la razonabilidad de las valoraciones que pueden o no justificar esos patrones de conducta que llamamos virtudes.

Concebir la virtud como una disposición de carácter, entre otros factores es resultado de la visión comprensiva del mundo que aceptamos racionalmente y defendemos con discursos argumentativos consistentes. Es lo que Salmerón Castro (2006) explica en su artículo que la educación del ciudadano genuinamente virtuoso no puede soslayar su compromiso de fomentar la inteligencia crítica. Es necesaria para cumplir con las condiciones mínimas de justificación de las elecciones morales y sociales que dan cuerpo a las virtudes de cada ciudadano.

1.1.2 Aproximación conceptual del valor

El termino valor, aunque es de uso relativamente corriente, dista de ser intuitivo. Toda cultura es depósito de valores, parece claro que los valores han tenido que ser tema de



análisis y consideración de la filosofía desde sus mismos orígenes. Esto no deja de ser llamativo, porque, la teoría del valor es extremadamente reciente. Da sus primeros pasos en el siglo XVIII y se desarrolla de modo sistemático en el siglo XIX, y sobre todo en el XX, fértil conquista ya que la preocupación teórica y práctica en torno a los valores es uno de los hechos más hondamente reales de este tiempo. Pero, a pesar de ello, hay que decir que los valores han estado presentes siempre en la filosofía, si bien a veces bajo otros nombres o con otros ropajes (Gracia, 2011).

El término valor se emplea cotidianamente en varios sentidos: con referencia a la audacia en algunos casos y en otros haciendo mención a la valía, (Cortina, 1996). Por tanto es usual que la literatura, los medios de comunicación y el lenguaje coloquial le asignen al término *valor* múltiples y variadas acepciones. Asimismo se hace mención a diversos tipos de valores: valores morales, éticos, religiosos, económicos individuales, familiares, grupales y sociales, entre otros.

Nos encontramos, en efecto, con la paradójica circunstancia de que, mientras la filosofía desde su iniciación, cavila sobre el problema del ser, su equivalente en extensión y dignidad, el problema del valor, parece, no ya escasamente atendido, sino ignorado por los filósofos. Esto no es que haya acontecido así de esta manera, la versión en la que más reiteradamente ha preferido ocultarse el valor ha sido en la idea del bien. Durante siglos, la idea de lo bueno ha sido la que aproximó más el pensamiento a la idea de lo valioso.

Es una tarea difícil y compleja introducirse en el tratamiento que la literatura científica ha dado a la problemática de los valores. La dificultad comienza cuando se revisan los textos científicos y se comprueba que el término de valor, como tal, aparece raramente en las formulaciones generales sobre la acción social, (Garzón y Garcés, 1989).

En este sentido, Díaz (2001, p.51) lo expresa de la siguiente manera: “valor es lo que mueve mi corazón, imanta mi vida, me hace existir, ser, moverme. Cuanto menos valioso es algo para mí, tanto más se aleja de mi horizonte”. De aquí podemos deducir que los valores son intrínsecamente afines a la existencia de la persona, afectando a su conducta, configurando y creando sus ideas, y determinando sus sentimientos. Ortega y Gasset (1973) lo cita de la siguiente manera:



“Las creencias constituyen el estrato básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas. Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que tenemos estas o las otras ideas, pero nuestras creencias, más que tenerlas, las somos”. (p.18)

Es decir, el valor agrupa a un conjunto de creencias fundamentales y aparece como la estructura que da sentido a nuestra conducta. Para Ortega y Mínguez (2001) el valor es:

“Un modelo ideal de realización personal, que intentamos a lo largo de nuestra vida plasmar en nuestra conducta sin llegar a agotar nunca la realización del valor. El valor es como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia”. (p. 20)

Los valores están formados por un conjunto de ideas, creencias, convicciones y principios fundamentales que nos define como somos, determina nuestra visión del mundo y dirige nuestra forma de ser. Los valores forman parte constitutiva de la persona que le permiten tener una percepción sobre su propia competencia (García Alandete y Pérez Delgado, 2005) pues son una guía y/o una meta que regula su propia conducta. En este sentido, los valores guardan una estrecha relación con el autoconcepto ya que en la medida en que la persona percibe que se está comportando de acuerdo a lo que considera competente y moral aumenta la percepción que tiene de sí mismo (Payá, 1997). Además está relacionado con la satisfacción, pues este comportamiento le hace sentir a gusto con su forma de ser (Escámez y Ortega, 1986).

En lo que respecta al estudio conceptual de los valores, Hechter, Nadel y Michod (1993) identifican cuatro inconvenientes: a) los valores no son observables directamente, b) las teorías actuales sirven de poco para entender cómo los valores moldean la conducta, c) las explicaciones conductuales son poco convincentes cuando el proceso que genera los valores es desconocido, y d) hay problemas serios para medir los valores. A los que Hitlin y Piliavin (2004) agregan dos cuestiones más: e) los valores están a menudo relacionados con otros fenómenos psicosociales y f) los valores tienen variabilidad histórica y cultural en su contenido.

A pesar de estas dificultades, la clarificación del concepto de valor exige una revisión de



las definiciones más destacadas que se han venido dando a partir de la segunda mitad de siglo XX. En este sentido, Foulquié (1961) definía el valor como el “carácter de una cosa estimada como deseable”(p.14). Por tanto, los valores están en función de las apetencias y necesidades de la persona. Para Allport (1966), “el valor es una creencia con la que el hombre trabaja de preferencia. Es una disposición cognitiva, motora y, sobre todo, profunda del propium”(p.53). Así pues, los valores son disposiciones cognitivas, basadas en las creencias del hombre, que le mueven a obrar. Por su parte, Hoebel (1973) opinaba que los valores son creencias profundas que actúan de patrones culturales de la conducta, definiendo los valores como:

“los valores son los ejes sobre los que se articula la cultura..., patrones de conducta dentro del conjunto global de potencialidades humanas, individuales y colectivas..., creencias profundas en cuanto a si las cosas o los actos son buenos y debe aspirarse a ellos, o malos y deben ser rechazados”(citado en Castro, 2004, p.478)

Para Martínez (1975) “el valor es aquello que satisface las necesidades del hombre..., pero implica juicio..., no es la misma cosa, sino que es el juicio que el hombre emite sobre las cosas” (citado en Castro, 2004, p.478). Esta relación entre el valor y los juicios que el hombre emite para satisfacer sus necesidades, conlleva una mención especial al papel que lo cultural desempeña en la delimitación de que se considera valor en un determinado contexto. El aspecto cultural del valor ha sido expuesto por Corbi (1983), quién entendía el valor como algo inherente a cada cultura:

“el valor como fenómeno social y cultural, y esto en cuanto el valor se encuentra conectado o condicionado por lo modos fundamentales de vivir de los concretos grupos culturales humanos y que toma de cualquier disciplina lo que puede servirle como instrumental”(citado en Castro, 2004, p.478).

El valor socioeducativo otorgado a los valores es inigualable, ya que en palabras de Coll (1985) “el valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación” (citado en Castro, 2004, p.478). Los valores son proyectos globales de vida, un modo de existencia humana, que se instrumentalizan a través de las actitudes, pautas o normas en un determinado comportamiento individual (González Lucini, 1990. Así pues, los valores dictan o prescriben las normas que regulan la conducta de las personas. De ahí que los valores sean considerados como los fines que mueven y orientan nuestra acción, nuestro comportamiento, lo que implica que los valores juegan un importante



papel en el diseño y desarrollo del proyecto personal de vida que cada cual se traza, a través de las experiencias vividas.

“los valores son aquellos ideales que actúan a modo de causas finales. Motor que pone en marcha nuestra acción. Meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Los valores son finalidades y no medios”.(Pascual, 1988, p.12)

Sin embargo, lejos de ser entendido como una fuerza o orden exterior, como una imposición o mandato de fuera, se concibe como algo personal, propio del individuo concreto, singular. Al respecto, Cobo (1993), indicaba que se ha producido una evolución en el empleo del término valor, pasando de considerarlo como predicado “algo que tiene valor”, hacia un uso del valor como sustantivo “esto es un valor para mí”, opinando que “los valores hacen referencia a los pensamientos y a las ideas que mueven a una persona a actuar y relacionarse con el entorno de una forma determinada” (p.170). Por su parte, Darós y Tavella (2002) opinan que el valor “es la cualidad de un objeto determinado que lo hace de interés para un individuo o grupo, su realidad se encuentra en la mente humana... es, de modo estricto una cuestión de opinión ...”(p.123). Según esto, podemos observar cómo los valores son la base que constituirá la personalidad del niño, del adolescente y de los adultos. Dichos valores se encontraran siempre organizados en función de sus prioridades, necesidades, etc., y es, entonces, cuando hablaremos de jerarquía de valores.

Quizás una de las definiciones más influyentes sobre los valores en la era conductista fue la de Hitlin y Piliavin (2004), debido a su enfoque en el potencial para la acción y la recompensa, y porque enmarca a individuos y grupos. Se remonta a Kluckhohn (1951) que opina que “un valor es una concepción, explícita o implícita, de lo deseable, distintiva de un individuo o característica de un grupo, que influye en la selección de modos disponibles, medios y fines de acción”(p.395). Hitlin y Piliavin (2004) conceptualizan a los valores como:

“los parámetros para conductas consideradas aceptables (o justas) y sirven como estructuras para nuestras experiencias. Los valores llevan consigo una positividad inherente, en contraste con las actitudes que llevan las valencias positivas y negativas. Esta diferencia lleva a las preocupaciones por la medida, cómo los sujetos suelen aportar pequeñas variaciones al diferenciar entre los valores”(p.363)

No obstante las dos definiciones más tenidas en cuenta son las de Rockeach (1973) y



Schwartz (1992). Para Rockeach (1973) el valor es una creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado último de existencia es personal y socialmente preferible a su opuesto inverso. Así pues, se puede observar que, mientras que Kluckhohn enfatizaba la acción, Rockeach veía los valores como los que daban sentido a la acción. Además, los valores se ordenan en constelaciones superiores o sistemas de valores. En sus desarrollos sobre creencias, Rokeach (1976) distingue tres tipos: descriptivas o existenciales, evaluativas y prescriptivas; a este último pertenecen los valores. De algún modo, la originalidad de la teoría sobre los valores de este autor se sitúa en el hecho de atribuir a los valores un cariz autorreflexivo; los valores en tanto que autoconcepciones que un sujeto tiene de sí mismo, de los demás *vs* del mundo social adquieren el carácter de sistema de creencias personal mediatizado por el contexto social que ayudan al sujeto a tener un sentido de identidad, ya no solo a nivel individual, sino también de su propia comunidad social (Garcés, 1985). Es a partir de esas concepciones que el sujeto tiene de sí mismo, cuando elige una u otra forma, bien de comportamiento concreto, bien preferencias o modelos ideales de existencia.

Para Schwartz (1992, p.4) los valores son “conceptos o creencias correspondientes a intenciones o comportamientos que, trascendiendo las situaciones concretas, sirven de guía para la selección o evaluación de comportamientos y acontecimientos priorizados en función de su importancia relativa”. Así pues, Schwartz y Bilsky (1987, 1990), desarrollaron un modelo teórico que conceptualiza los valores como metas u objetivos de carácter general y ordenados según su importancia subjetiva, que permanecen estables a través de las distintas situaciones guiando la conducta de los seres humanos. Según estos autores, el sistema de valores personales se estructura entorno a las relaciones establecidas entre diez motivaciones básicas o “dominios de valor” y las necesidades que estas provocan en los individuos (autodirección-necesidad de control del medio; estimulación-necesidad de estimulación para mantener un nivel óptimo de activación; hedonismo-necesidades orgánicas y placer asociado a su satisfacción; logro- necesidad de competencia para obtener recursos y aprobación social; poder-social-necesidad individual de dominio, control y mejora de estatus; seguridad-exigencias básicas de supervivencia individual y social; conformidad-inhibición de tendencias personales potencialmente disruptivas para el buen funcionamiento del grupo; tradición- expresión de solidaridad y singularidad grupal; benevolencia-necesidad de interacción positiva y de afiliación para promover el bien del grupo y universalismo-necesidad de supervivencia de sujetos y grupos cuando los recursos de los que depende la



vida son escasos y compartidos).

1.2 Perspectivas teóricas del valor

1.2.1 Planteamientos filosóficos

Desde la *perspectiva filosófica*, ya los pensadores antiguos habían remarcado que mientras los animales actúan conforme a lo que son (el perro como perro, el águila como águila), el hombre, por ser libre, puede obrar de un modo irracional, traicionando lo que específicamente lo constituye como hombre, su razón. Esta observación contribuye a considerar las acciones, conductas o personas como "buenas" o "malas", aunque si se agrega un adjetivo calificativo especificado, como "bueno como pintor" o "bueno como mecánico", se deriva el término a otro ámbito, el del hacer u obrar, y en otra derivación, se aplica a cosas "bueno para el resfriado" o "buena lapicera" (Maritain, 1972; Aranguren, 1979). Aunque existe un nexo común entre la filosofía del valor y los planteamientos griegos y cristiano- medieval, en especial a la idea del "Bien" (Rintelen, 1972), pues "Durante siglos, la idea de lo bueno ha sido la que aproximó más el pensamiento de la idea de lo valioso" (Ortega y Gasset 1973, p.335), existen diferencias notables entre el concepto de "Bien" y el de "Valor". Para los primeros, la realidad misma estaba dotada del valor, es decir, identificaban el "Valor" con el "Ser", aspecto este que enfatiza San Agustín reconociendo a Dios la Bondad suprema de la que todos los seres participan en distintos grados, y a la cual todos los seres aspiran (Copleston 1976), mientras para los filósofos del valor, la realidad en sí misma se encuentra desvinculada del valor: "Ser" y "Valor" son dos dimensiones distintas y en principio independientes. Para Platón (1992) la realidad se separa en dos mundos, el de las apariencias y el de las ideas, el primero es el mundo de los sentidos y de lo mutable, y el segundo es el mundo de lo no sensible y de lo eterno, de lo que verdaderamente "es". En referencia al valor, desde este planteamiento, el mundo de lo no sensible es el mundo de las ideas, en el que se encuentran las ideas de "lo bueno" y de "lo bello" como ideas supremas. En contraposición, Aristóteles (1981), niega la dualidad del "Ser" que plantea Platón, reduciendo la esencia universal de las ideas a la causa formal inmanente, inseparable a toda realidad.

No hay una respuesta unánime a la pregunta tantas veces formulada en la historia de la filosofía de "¿qué son los valores?". Un somero estudio histórico del problema aclararía que las respuestas dadas se entienden mayoritariamente en dos perspectivas contrarias: objetivista



y subjetivista. Los subjetivistas afirman que el valor es algo que yo pongo en el acto de valorar. Los objetivistas afirman que el valor es algo que descubro en el acto de valorar.

La respuesta dada por los subjetivistas no parece demasiado satisfactoria, por lo cual podríamos preguntarnos por qué razón ponemos el valor en A y no en B. El subjetivismo axiológico parece defendible, si acaso, tan sólo desde un plano de actualidades, pero no desde un plano de posibilidades. Para poder explicar esto, diríamos que desde el momento en que mi subjetividad confiere que A es valioso, no podré afirmar que mañana A sea también valioso, en cuanto pueden haber cambiado las condiciones de mi subjetividad. La consideración de que A sea siempre valioso fuerza a evadirnos de la concretización espacio-temporal que comporta, para instalar el problema en el campo de posibilidades. La respuesta objetivista, pretende que las cosas, hechos, y pensamientos se tornen valiosos al contar con, participar de, realizar, encarnar los valores. El valor es independiente del hombre, de su historia, de sus circunstancias. Si algo cambia no es al valor, sino su captación, que puede ser nítida, como también defectuoso o totalmente nula. Hay una línea de superación de la antítesis objetivismo-subjetivismo que ha sido desarrollado por Frondizi (1958), un sujeto valorando un objeto (situación) valioso/a será, por consiguiente, el punto de partida del análisis. Hay una ingente cantidad de elementos circunstanciales (situación) que modifican o cambian la valoración misma: elementos individuales (fisiológicos, psicológicos), elementos históricos, elementos sociales. Ahora bien, siempre existe un aspecto objetivo (de independencia de la situación) que es un criterio para establecer una jerarquía de valores (más alto; más objetivo). Ocurre entonces que el valor nos presenta dos caras, una subjetiva y la otra objetiva. Haciendo un inciso sobre estas dos caras, De Finance, (1966), dentro de la filosofía escolástica, se llama valor a la *bonitas*, el *bonum formale* de los escolásticos, reservando el nombre de bien al bien concreto, al *bonum materiale*, al sujeto ontológico de la *bonitas*. Pero esto que se propone no es tan sencillo, puesto que el campo que abarca es mucho más amplio que el que abarca el valor. Además, el valor supone un sujeto espiritual volente. Para que haya valor es preciso que sea reconocido por el sujeto. Es la estructura bifaz del valor la que no permite la identificación. Hay, si acaso, otra línea de ataque en ese ámbito tradicional: la distinción entre la *ratio boni* y la *natura boni*. A la primera la llama De Finance la *esencia fenomenológica* del bien, y a la segunda, la *estructura ontológica* en que se funda ese fenómeno en el ser. Dado que Tomás de Aquino sitúa la *ratio boni* en la



apeticibilidad: <bonum est id quod Omnia appetunt>. El fenómeno del bien se incrusta en el ser a través de su valor. El bien siempre es valioso; su ser es un ser valioso.

Retomando las dos caras, la subjetiva y la objetiva, ambos ingredientes son de índole muy complejo. No hay valor sin valoración, pero tampoco hay valoración sin valor. Frondizi nos ofrece como ejemplo el cine en cuanto síntesis de lo que se proyecta y de lo que pone el sujeto. Esta relación sujeto-objeto se da siempre en una sociedad concreta, en una cultura y en una época histórica determinadas. Frondizi (1972) afirma que “Todas las circunstancias constitutivas de nuestra personalidad están presentes en cualquiera de nuestras valoraciones” (p.120). Así pues, Ortega y Mínguez (2001), lo definen como: “el valor, es estable y permanente, objetivo y universal, pero también, dinámico y cambiante, relativo y subjetivo” (p.22). Pero, independientemente de la posición subjetivista u objetivista, los valores aparecen vinculados a lo afectivo y en su estructura entran en juego pensamiento y sentimiento, como requisitos para mover la voluntad y la acción (Casares, 2006). Los valores aparecen en una gran amalgama en la están presentes estados afectivos y aspectos cognitivos: “La inteligencia y la emoción conocer y sentir son componentes del valor” (Gervilla 2000, p.526). Sin embargo, con demasiada frecuencia, se reduce el valor a su dimensión cognitiva, centrándose en su componente cognitivo, relegando a un segundo plano el emocional. Desde esta óptica, el valor se entiende como modelos ideales de realización personal, preferible para uno mismo o para el colectivo social, que se intentan plasmar en la conducta de las personas a lo largo de su vida Ortega y Mínguez (2001).

Resulta evidente que estos planteamientos entrañan toda una discusión filosófica; no obstante conviene destacar que una buena parte de ella se funde en la mezcla inevitable de distintos ángulos, enfoques y niveles de abstracción en la comprensión de los valores, lo filosófico junto a lo psicológico, lo individual y lo social, lo trascendente-instrumental, los objetivo-subjetivo, lo descriptivo-prescriptivo...

Posteriormente, los valores han sido analizados desde diversas disciplinas y perspectivas, destacando la perspectiva psicológica y pedagógica, además de las meramente filosóficas.



1.2.2 Planteamientos Psico-sociales

Aunque el tema de los valores humanos, desde principio de siglo XX ha tenido un espacio propio en la Psicología General y Social, debido a la importancia de buscar determinantes cognitivos del comportamiento, va a ser a finales de la década de los 60 cuando empieza a cobrar importancia y consideración. A ello contribuyó decisivamente la aportación de Rokeach y sus colaboradores, creando una perspectiva que posibilitaba no sólo el estudio científico del tema en cuestión, sino su inserción teórica en el ámbito de la Psicología Social cognitiva, mostrando la relación que los valores tienen con las actitudes y la conducta.

La temática de los valores ha sido frecuentemente olvidada por la Psicología Social, muy polarizada en torno a los problemas que planteaban las actitudes (Levitin, 1973). Mientras tanto, desde muy diversos niveles, los valores se convertían en asunto cotidiano de antropólogos y sociólogos. Para Rokeach (1979) varias de las limitaciones a que han llegado en los últimos tiempos las investigaciones sobre actitudes pueden superarse a partir de la teorización sobre los valores humanos. A continuación, en la Tabla 1.2 se exponen como han surgido los diferentes enfoques desde los que concebir el valor.

Tabla 1.2

Enfoques desde la Psicología para conceptualizar el valor.

| Perspectiva | Concepto según autores |
|--|--|
| Perspectiva humanista de los valores | <ul style="list-style-type: none">- Los valores se conciben a partir de la capacidad inherente a la propia naturaleza humana del hombre para trascender de los hechos reales (Maslow y Sorokin, 1959).- La autorrealización como la capacidad que tiene el hombre de expresarse a sí mismo integrando el mundo de los hechos (realizaciones) con el mundo de los valores (proyectos-deseos).- Esta autorrealización va acompañada de sentimientos de armonía, satisfacción, salud psicológica, sentimientos de identidad y creatividad entre otros (Fromm, 1959).- Para Allport (1937) los valores son fuerzas impulsoras centrales en el desarrollo de la dinámica de la conducta y tienen un papel esencial en la configuración unificada de la personalidad. |
| Perspectiva Naturalista de los valores. | <ul style="list-style-type: none">- Los hechos empíricos son lo único que configura la existencia humana.- El valor central y definitorio del hombre sería la supervivencia.- Los valores aparecen como instrumentos de evolución.- Para Moles (1982), el valor sería el grado de satisfacción que el ambiente produce en los individuos en relación con la obtención de metas |
| Perspectiva biológica y genética de los valores. | <ul style="list-style-type: none">- Sperry (1982) parte de la idea de que los valores pueden entenderse como denominadores comunes y universales de la naturaleza humana implicados en cualquier toma de decisión, entendiendo que esta última es un proceso valorativo y de elección de alternativas |



| | |
|-----------------------------------|---|
| Perspectiva social de los valores | La Psicología Social prefirió recurrir al concepto de actitudes y no al del valor, aunque algunos autores pusieron en duda que las actitudes fueran el concepto psicológico central y básico en la explicación y comprensión de las acciones humanas (Smith, 1969). |
|-----------------------------------|---|

A continuación, y de un modo más detallado, se explicará de forma más concreta cómo fueron los determinantes y los autores más representativos, los cuales introdujeron el concepto del valor en la psicología.

La urgencia e inmediatez en el cambio de actitudes más que hacia la persistencia, se ha debido entre otros motivos a que las medidas empleadas frecuentemente han sido simples, que las actitudes objeto de estudio en buena parte eran triviales y de escasa relevancia social, de ahí que desde la Psicología de los Valores se vio necesario trazar el marco de los errores a superar (Rokeach, 1967). Los trabajos de Rokeach suponen un cambio de perspectiva decisivo y novedoso, desde el punto de vista psicológico podemos señalar algunos intentos de crear unas coordenadas desde la psicología y el problema de los valores. Posiblemente sea Spranger (1928) quien introdujo el tema en la psicología, distinguiendo seis “tipos de hombre”, en función del predominio de uno u otros valores sobre la globalidad del comportamiento y de la vida del sujeto: teórico, económico, estético, social, político y religioso. Intentando llevar una forma más práctica de clasificar a los sujetos en base a un sistema de valores, Allport y Vernon (1931) intentan avanzar en esta perspectiva más práctica mediante la construcción de un cuestionario cuyas respuestas posibilitarían clasificar a los sujetos en base a su sistema de valores. Lurie (1937) realizó un análisis factorial sobre los resultados de Allport-Vernon, concluyendo que eran cuatro los factores y, consiguientemente, los núcleos en que se articulaban los valores: un factor social y altruista especialmente interesado en las relaciones humanas. Posteriormente, Brogden (1962), también con ayuda del análisis factorial llegó a sintetizar el test de Allport-Vernon en un solo factor con dos elementos polares: Idealismo frente a Pragmatismo. Estos estudios, por otra parte, le han servido a Eysenck y Eysenck (1964) para operacionalizar los factores de su modelo R-T; radicalismo y dureza mental, lo cual ya suponía poner en conexión la Psicología de los valores con dimensiones de las actitudes políticas básicas.

Otro modo de ver los valores, sería la perspectiva de Charles Morris (1986), en la que el sujeto los elige según sean más saludables para uno mismo, en su análisis factorial segrega



cinco factores: autocontrol, orientación hacia la acción, retraimiento y autosuficiencia, preocupación por los demás y autosatisfacción excesiva. Dentro de estos intentos de ordenación y análisis merecen citarse las investigaciones de Kluckhohn (1955) sobre orientaciones valorativas, validadas más tarde por Mezei (1974). Resulta de interés la visión de Kluckhohn (1955), sobre el valor “concepción de lo deseable que influye sobre la selección de modos, pensamientos y metas de acción, tanto distintivas de un sujeto como de un grupo, p.5”.

Siguiendo a Rokeach (1973), tenemos dos perspectivas del concepto del valor; la primera como criterio de las personas, en base al cual actúan, los autores anteriormente señalados se adscriben a esta línea. La otra perspectiva, es entender el valor como propiedad positiva o negativa de un objeto acusándose de mentalista, todo intento de adjudicarles la capacidad predictiva sobre la conducta. Skinner es un significativo representante de esta corriente. Rokeach (1968) pionero en este campo, para quien los valores son creencias personales de carácter normativo que están mediatizadas por el contexto social y que constituyen la fuerza que conduce el comportamiento humano. Los valores estarían organizados de forma jerárquica y relacionada, y se clasificarían en instrumentales y terminales (véase Tabla 1.3). Por otro lado, Rokeach distinguía entre un núcleo de valores que serían duraderos y estables entre los que se encontraría el autoconcepto o las creencias que la persona tiene sobre sí misma y un conjunto de creencias periféricas más específicas y variables que recibirían el nombre de actitudes.

Tabla 1.3

Clasificación de los valores según Rokeach (1968)

| Organización | Tipos | Actitudes |
|------------------------|----------------------------------|--|
| Valores instrumentales | Valores morales | -Solidaridad, justicia, libertad |
| | Valores asociados a competencias | -Habilidades y conocimientos |
| Valores terminales | Valores personales | -Sensibilidad, generosidad, aspectos materiales... |
| | Valores sociales | -Habilidades para relacionarse con los demás |

Siguiendo con la perspectiva psico-social del concepto del valor, nos encontramos con la aportación de Schwartz (1992) y su clasificación de los valores. De acuerdo con el autor los valores personales provienen de la necesidad de los individuos de afrontar tres requisitos



universales dentro de su contexto social: las necesidades del individuo como organismo biológico, los requisitos de interacción social coordinada y los referidos a un funcionamiento adecuado y a la supervivencia del grupo. La teoría de los valores propuesta por Schwartz es una de las más completas y más utilizada en estudios intraculturales y transculturales. El autor considera diez tipos de valores y establece determinadas relaciones de afinidad u oposición entre ellos atendiendo a dos dimensiones opuestas, clasificándolos en cuatro categorías: Apertura al cambio (por ejemplo: Estimulación) vs. Conservación (por ejemplo: Seguridad) y Autobeneficio (por ejemplo: Poder) vs. Autotranscendencia (por ejemplo: Universalismo), véase Tabla 1.4.

Tabla 1.4

Tipos de valor postulados por Schwartz (1992)

| TIPOS DE VALOR | MOTIVACIÓN A LA CUAL RESPONDEN |
|-----------------------|---|
| Poder | -Dominio de las otras personas y de los recursos. |
| Logro | -Éxito social mediante la demostración de competencia. |
| Hedonismo | -Placer y gratificación sensorial. |
| Estimulación | -Variedad, novedad y reto en la vida. |
| Autodirección | -Pensamiento independiente y elección de la propia acción. |
| Universalismo | -Aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza. |
| Benevolencia | -Fomento del bienestar de las personas cercanas. |
| Tradición | -Respeto, aceptación y reproducción de costumbres e ideas tradicionales. |
| Conformidad | -Restricción de impulsos que puedan dañar a otros o violar las expectativas sociales. |
| Seguridad | -Seguridad y estabilidad del orden social, de las relaciones y del propio organismo. |

El proceso de valoración del ser humano, incluye una compleja serie de condiciones intelectuales y afectivas que suponen: la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Las personas tienden a la valoración de las cosas, lo cual les lleva a preferir unas cosas en lugar de otras. Estas preferencias son formuladas como metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones. Desde el punto de vista ético, la importancia del proceso de valoración deriva de su fuerza orientadora en aras de una moral autónoma del ser humano.

Intentar clasificar los valores según los distintos momentos de la historia, haciendo hincapié en la sociedad del momento, el contexto en el que se vivía... etc., seguramente no



encontraríamos una ordenación deseable o una clasificación única de los valores, ya que las jerarquías valorativas son cambiantes, fluctúan de acuerdo a las variaciones del contexto. Múltiples han sido las tablas de valores propuestas. Lo importante a resaltar es que la mayoría de las clasificaciones propuestas incluyen las categorías de valores éticos y valores morales. A continuación se expone la Tabla 1.5 con las clasificaciones más representativas hasta ahora.

Tabla 1.5***Clasificación de valores según distintos autores.***

| Autor | Clasificación de valores |
|---------------------|---|
| Scheler (2000) | Incluye: <ul style="list-style-type: none">- Valores de lo agradable y lo desagradable- Valores vitales- Valores espirituales: lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, valores del conocimiento puro de la verdad- Valores religiosos: lo santo y lo profano |
| Fronzizi (1972) | Agrupados en: <ul style="list-style-type: none">- Objetivos y Subjetivos. O también en: <ul style="list-style-type: none">- Valores inferiores (económicos y afectivos)- Valores intermedios (intelectuales y estéticos)- Valores superiores (morales e espirituales). |
| Rokeach (1973) | <ul style="list-style-type: none">- Valores instrumentales o relacionados con modos de conducta (valores morales).- Valores terminales o referidos a estados deseables de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común). |
| Marín Ibáñez (1976) | Ibáñez tiene una clasificación más detallada, diferencia seis grupos: <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) |

Por otra parte Leocata (1991), propone una escala de valores haciendo una síntesis de las escalas de Hartman, Scheler y Lavelle: *valores económicos* ligados a las necesidades corpóreas y a lo útil y la productividad; *valores sensitivo-afectivos* o valores de la vitalidad expresan la relación de la persona con su bienestar y con el placer sensible; *valores estéticos* que identifican el tránsito de lo natural a lo cultural; *valores intelectuales* que giran en torno de la verdad, el conocimiento, la investigación y la racionalidad; *valores morales* que se vinculan con el modo como se vive, la relación con los demás, donde se pone en juego la relación intersubjetiva, la conciencia y la conducta respecto a otros; y finalmente, *valores religiosos* donde el sentido de la vida alcanza su punto más alto.



Con respecto a las clasificaciones de los valores, podemos contemplar también la de Lewis (1962), para quien los valores son catalogables como intrínsecos, extrínsecos. Los primeros son inmediatos y no admiten error; mientras que los extrínsecos dependen de las evaluaciones dirigidas a los existentes y a las propiedades objetivas de ellos, respecto de las cuales siempre hay posibilidad de error. La clasificación universalmente más aceptada ha sido la de Rokeach (1973) por la distinción entre instrumentales o terminales, tal distinción plantea un criterio de diferenciación operativa entre ambos valores y, sobre todo, una mayor precisión a la hora de establecer las relaciones entre los valores y el comportamiento. Aunque no resulta claro si esta diferenciación es conceptualmente relevante o si indica solamente una distinción formal (Schwartz y Bilsky, 1987), puesto que los valores instrumentales pueden convertirse en terminales (el valor instrumental amoroso puede convertirse en amor maduro; Rokeach, 1973). Dicha clasificación podría reducirse a un problema de lenguaje, donde los valores terminales son substantivos, mientras que aquellos instrumentales son adjetivos (Rohan, 2000). Los *valores terminales* son a su vez divididos entre aquellos sociales (amistad verdadera, un mundo de paz) y personales (armonía interior, una vida excitante). Así, podemos organizar los valores empleando niveles individuales haciendo análisis de grupos de valores, organización de valores etc. (Rokeach, 1979).

Las funciones de los valores se han planteado dos vías: una sobre valores de acción, toma de decisiones y resolución de conflictos y, otra de funciones motivacionales al ver en ellas expresiones de necesidades humanas. Los valores con función motivacional han tenido mayor relieve en la psicología social. En general, se tratan de funciones parecidas a las de Smith (1979) y Katz (1960) en las que hacían referencia a las actitudes. Harvey y Smith (1977) o Schwarz (1978), dan a los valores un carácter de actitud generalizada, la mayoría de los psicólogos sociales comparten que los valores tienen un carácter más abstracto que cualquier otra estructura cognitiva, es decir, van más allá del objeto o situación concreta formando parte del sistema de creencias más arraigadas de la personalidad. En ocasiones los psicólogos han incorporado los valores al marco de estudio de los intereses tanto a nivel teórico como empírico. Actualmente, se plantea diferencias entre valores e intereses, ya que los valores son marcos preferenciales de actuación que no tienen un referente específico como los intereses. Lo mismo ocurre con los valores y las normas, porque ambos términos tenían una dimensión prescriptiva de comportamiento, para diferenciarlos diremos que los valores son más internos y las normas son de carácter externo, es decir obedecen a un



consenso social. Por otra parte, y al igual que en las actitudes, pueden diferenciarse tres componentes en los valores: una dimensión cognitiva, otra afectiva y una tercera conductual (Triandis, 1971; Calder y Ross, 1976).

1.2.3 Planteamientos Sociológicos

En primer lugar cabe señalar que el tema de los valores es esencial para la sociología, así como para la sociedad en general. La cohesión social es gracias a la existencia y funcionamiento de los valores y logran la inteligibilidad de las conductas y generan el *ethos* compartido que proporciona la certidumbre del funcionamiento de la vida cotidiana. Para algunos, la palabra “valor” evoca a la filosofía, a otros los hace pensar en el precio económico de las cosas, sin embargo en este apartado abordaremos el tema de los valores desde un punto de vista de la sociología. Desde esta perspectiva, todos los seres humanos aprecian, estiman, desean obtener, recomiendan o proponen como ideales ciertos valores. Las ideas las emociones, los actos, las actitudes, las instituciones y las cosas materiales pueden poseer cierta cualidad en virtud de la cual ellas son apreciadas, deseadas o recomendadas. Sin embargo, lo que es atractivo para algunos, puede ser rechazado por otros. De esta manera a los “valores” se contraponen los “contravalores, aquello que es desaprobado, rechazado, despreciado. Aún cuando el tema de los valores es considerado relativamente reciente en filosofía, los valores están presentes desde los inicios de la humanidad. Siempre han existido para el ser humano cosas valiosas: la verdad, el bien, la belleza la virtud, la felicidad. Los valores son producto de cambios y transformaciones a lo largo de la historia. Pueden surgir o cambiar o desaparecer en las distintas épocas según el significado. Por ejemplo, la virtud y la felicidad son valores; pero podríamos enseñar a las personas de mundo actual a ser virtuosas según la concepción que tuvieron los griegos de la antigüedad.

Diversas teorías sociológicas, en su intento por delimitar la conducta humana, intentan definir y fundamentar los valores a partir de las condiciones sociales e históricas en las que el hombre actúa, adoptando una actitud empírica. Para el estructuralismo-funcionalismo, la estructura y el sistema de estratificación vienen determinada por el consenso o aceptación de un sistema común de valores que diferencian a unas sociedades de otras (Parsons, 1951). De este modo el valor se concibe como un elemento de diferenciación social.



Desde el punto de vista sociológico todos los seres tienen su propio valor. En síntesis, las diversas posturas conducen a inferir dos teorías básicas acerca de los valores dependiendo de la postura del objetivismo o del subjetivismo axiológico. Siguiendo con la pregunta que nos hacemos en este apartado sobre ¿cuáles son las características de los valores? y ¿qué hace que algo sea valioso? Los criterios que se han adoptado para decidir cuáles de estos criterios son establecidos en la categoría o la jerarquía de los valores. Algunos de esos criterios se incluyen en la Tabla 1.6.

Tabla 1.6***Características de los valores***

| Características de los valores | |
|---------------------------------------|---|
| Durabilidad | - Los valores se reflejan en el curso de la vida. Por lo que hay valores que son más permanentes que otros. |
| Integridad | - Cada valor es una abstracción íntegra en sí mismo, no es divisible. |
| Flexibilidad | - Los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas. |
| Satisfacción | - Los valores generan satisfacción en las personas que los practican. |
| Polaridad | - Todo valor se presenta en sentido positivo y negativo; todo valor conlleva un contravalor. |
| Jerarquía | - Hay valores que son considerados superiores (dignidad, libertad) y otros como inferiores (los relacionados con las necesidades básicas o vitales) |
| Transcendencia | - Los valores trascienden el plano concreto; dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad. |
| Dinamismo | - Los valores se transforman con las épocas. |
| Aplicabilidad | - Los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona. |
| Complejidad | - Los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones. |

Los valores pueden desempeñar funciones adaptativas, puesto que suponen conductas orientadas a la adaptación social o la mera utilidad, en este caso los utilizaríamos para la educación, el autocontrol, el confort, etc.

El concepto de valor es una cualidad que confiere a las personas, cosas o hechos. El término se utiliza para nombrar a las características morales que son inherentes a un sujeto, como la bondad, la responsabilidad, etc. Los valores también son un conjunto de ejemplos que la sociedad propone en las relaciones sociales, a cada hombre se le ofrecen los valores de modo incanjeable, único, pero esta unicidad no comporta exclusividad o primacía, sino voluntad de comunión, ya que participar de modo personal en un valor supone adherirse a una comunidad posible de personas dispuestas a instaurarlo. Podría decirse que los valores son creencias de mayor rango, compartidas por una cultura y que surgen del consenso social.



El origen del valor no reside en nuestro ser individual –visto como centro autárquico de iniciativas-, sino en nuestra condición ambiental, por la que desbordamos los límites de la individualidad y nos integramos en el juego común del universo (López Quintas, 1992). Desde la sociología los valores han tenido cuatro aproximaciones teóricas relevantes:

a) La formulación cuasi-ética

Esta aproximación cuasi-ética pertenece a Max Weber, que concibe a los valores como mecanismos de regulación de la acción social y como criterios simbólicos de orientación de la acción y de valoración de los medios y de los fines. Desde esta perspectiva el valor queda cargado éticamente. En este sentido, los estudios sobre valores deben mucho a Max Weber porque no solo realizó investigaciones sobre valores, sino definió con claridad el papel que ellos tienen en las ciencias sociales.

Weber se sitúa sin ambigüedad entre quienes consideran la actividad mental como factor determinante de la vida social: «la fuerza histórica de la ideas ha sido y es tan predominante para el desarrollo de la vida social, que nuestra revista no puede sustraerse a esta labor; antes bien, hará de su atención uno de sus más importantes deberes» (Weber, 1973 p.43). Weber descarta la simbiosis entre ciencia social y ética, «en modo alguno, que los juicios de valor hayan de estar sustraídos en general a la discusión científica, por el hecho de que derivan, en última instancia, de determinados ideales y, por ello, tienen origen subjetivo» (Weber, 1973 p.42)

b) Perspectiva funcionalista

La perspectiva funcionalista de Parsons concede a los valores una posición estratégica en el esquema de la acción social. Los elementos de orden motivacional de ésta están canalizados, controlados y determinados por los elementos de orden cultural u orientaciones de valor para la acción en sus modalidades estructurales. Talcott Parsons fue el primero que dio a los valores un lugar preciso en una estructura precisa de la acción humana. Este autor redujo a dos los aspectos básicos del sistema social:

- *La orientación motivacional*: Esta orientación incluye, entre otras cosas, el conocimiento y la evaluación de lo que los actores pueden obtener al emprender una acción determinada, y qué “costos” habrán de pagar al participar en ella (Parsons, 1966).



- *La orientación de valor*: El valor, según Parsons, es «un elemento de un sistema simbólico compartido que puede servir de criterio para la selección entre las alternativas de orientación que se presentan intrínsecamente abiertas en una situación» (Parsons, 1966 p.35).

La integración de estos dos componentes del sistema social es tan central en la obra de Parsons que ambos son los componentes esenciales del célebre «teorema dinámico fundamental de la sociedad», que se enuncia así: «La estabilidad de cualquier sistema social depende, hasta cierto punto, de [la] interacción... de una serie de pautas de valores comunes con la estructura de la disposición de necesidad internalizada [de los actores]» (Parsons, 1966 p.60).

c) Interaccionismo simbólico.

El interaccionismo simbólico pone de relieve el papel destacado de las creencias y convicciones, definiendo a los valores como todo objeto investido de una carga afectiva al que se adhiere un significado. El valor social es todo dato con un contenido empírico accesible a los miembros de un grupo social y con un significado orientador de una actividad. El significado de estos datos se hace explícito cuando lo consideramos en relación con las acciones humanas.

En general, la reflexión de los interaccionistas simbólicos, como la de cualquier autor que considera la mente humana como una dotación cuya naturaleza es esencialmente hermenéutica (Heidegger, 1989), define el análisis de la acción humana, de cualquier acción humana, como «una ciencia interpretativa en busca de significado, no como una ciencia experimental en busca de leyes» (Geertz, 1983 p.5).

Quizás, la mejor síntesis de este proceso dialéctico que se da entre el mundo exterior y nuestra realidad interna, la expresó Piaget, al describir los dos procesos básicos de asimilación (de lo externo en sí mismo) y de acomodación (de uno mismo a lo externo). Éste es un proceso «hermenéutico-dialéctico», en el sentido de que es interpretativo al mismo tiempo que impulsa y estimula la comparación y el contraste entre diferentes construcciones hipotéticas de la realidad en un esfuerzo por lograr la mejor síntesis de la misma. El Interaccionismo simbólico es una ciencia interpretativa, una teoría psicológica y social, que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al



mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares (Schwandt, 1994). Se da aquí una gran similitud con el significado que Weber y Dilthey dan al término *Verstehen* (comprensión). Desde el punto de vista metodológico o de investigación, el estudio de la acción debe hacerse desde la posición del actor. Más que en otras perspectivas, desde el interaccionismo simbólico el investigador debe estar atento a sus valores.

1.2.4 Planteamientos pedagógicos

Desde un punto de vista pedagógico, son varios los trabajos en los que se estudian los valores como cualidades reales de las personas, cosas, instituciones y sistemas. Al respecto, Escámez (1998) define el valor como cualidades que han sido trabajosas y creativamente descubiertas por los humanos como las respuestas que solucionan los problemas de su vida. En este sentido el valor solo es atribuible a los seres humanos, aunque su manifestación revierte en las cosas, instituciones y sistemas, haciendo el mundo más habitable. Esto mismo lo enfatiza Acebo (2005), señalando que el valor es:

“la expresión del contenido vivencial que implica un significado positivo, una guía en la construcción del proyecto de vida social del adolescente; este lo va construyendo a lo largo de su vida como resultado de su historia socio-cultural, los aprendizajes dirigidos y la estructuración de sus diferentes períodos evolutivos”(p.32).

Por eso, se afirma que el aprendizaje de los valores exige compromiso,

“supone implicación en un proyecto humano de transformación y/o profundización de aquellas condiciones que tanto a escala social como cultural, política y, por supuesto pedagógica, se estiman como deseables e ideales para el logro de una sociedad y de formas de vida basadas en la felicidad, la justicia, la libertad y la dignidad humana.”(Martínez, 1995, p. 26).

El ser humano por naturaleza es racional y va en busca de la verdad, se educa para acceder a ella, para desarrollar sus habilidades y profundizar en los conocimientos necesarios que le llevarán a interpretar el mundo que le rodea. Dewey (1998) argumenta que la educación se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie. La educación es una de las bases para que el ser humano pueda convivir con la sociedad y los valores son parte fundamental del hombre. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1981)



y Dewey (1998), sirve de base para construir un modelo de educación moral y ética en la formación de valores con dos finalidades básicas: primero estimular al niño/a para alcanzar un estadio moral superior al que se encuentra y en segundo lugar, animar e incitar hacia una consistencia entre juicio y actuación moral.

Según Freire (2007), el ser humano vive en una constante evolución en todos los aspectos y uno de los cuales es su disposición a educar y ser educado, de ahí su concepción como Homo Educandus. Konrad (2016) señala, que desde la dialéctica de Platón, en la que la argumentación, asume la finalidad de la educación para alcanzar un estado ideal a través de los valores. Fullat (1992) afirma que educar es transmitir civilización. Por otro lado, Moore (2007) dice que la educación es el medio en el que se convierte al animal-humano, en ser humano.

1.2.5 Aspectos éticos del valor

En la actualidad, el discurso de los valores se aborda desde un planteamiento ético. Se reconoce la complejidad y dinamismo del valor, así como atributos cognitivos, afectivos y motivacionales mucho más fuertes que el de actitud. Algunos autores consideran el valor como una actitud generalizadora (Schwart, 1978), mientras otros afirman que tiene un carácter más abstracto, formando parte del sistema de creencias más arraigadas en la personalidad del sujeto.

No es de nuestro interés plantear una profunda discusión sobre este tema, sino destacar algunos aspectos representativos de los valores, a través de la revisión de la literatura y que tienen una injerencia directa con el tema de estudio. Los valores:

- En relación con la moral, son patrimonio exclusivamente humano, “La naturaleza de las normas morales, y en definitiva el carácter de la moral puede apreciarse mucho mejor si comparamos conducta humana con la conducta animal, porque como veremos, los restantes animales no necesitan de una moral...” (Delval y Enesco, 1994; p.29).
- Se refieren a cualidades, no son objetos concretos (Fronzizi, 1992).
- La realidad del valor no pertenece ni al sujeto ni al objeto; sino al sistema de relación indisoluble que se establece entre ellos (Estebaranz, 1991)



- Poseen la característica de polaridad: "...los valores se presentan desdoblados en un valor positivo y el correspondiente valor negativo...no se crea que el desvalor, o valor negativo, implica la mera ausencia del valor positivo: el valor negativo existe por sí mismo y no por consecuencia del valor positivo" (Fronzizi,1992; p.19)
- Pueden ser jerarquizados, porque como señala Estebaranz, (1991, p.19) "... lo bueno implica lo mejor, pero esta jerarquía no es fija ni absoluta, porque la determinación de la altura de un valor depende de las reacciones valorativas del sujeto, de las cualidades del objeto que lo hacen deseable, interesante, preferible y, de la situación en que se encuentren ambos"
- Poseen carácter normativo; implican los valores más o menos deseables y el que no nos adaptemos a ellos conlleva a la reprobación de los demás. "Todo valor implica un debería" (Estebaranz, 1991 p.19).

Al referirnos a las características y cualidades inherentes del valor, cabe señalar la infinitud de los mismos, haciendo referencia a la dimensión ideal de los valores, pues son finalidades nunca del todo cumplidas, horizontes siempre abiertos (Marín 1993). Aunque también se debe reconocer su carácter real, cotidiano e inevitable, como recogen los profesores Ortega y Mínguez (2001). Los valores pertenecen al mundo de lo real. Son realidades enraizadas en nuestra cultura. Desde ellos pensamos y actuamos. Y son los que deciden y dan explicación y coherencia a nuestra vida. Los valores se encarnan en realidades concretas y se expresan a través de ellas, pero a la vez, desbordan el lugar de su encarnación como expresión del valor (López Quintás, 1989).

Los valores forman parte tanto de la construcción de la identidad individual como de la formación de normas culturales que afectan los comportamientos individuales y grupales (Ros, Álvaro, 2003). Por lo tanto, es de interés ver qué conjunto de valores son sustentables en esta etapa de la adolescencia ya que la adopción de los valores tiene que ver con la identidad personal (Fierro, 1994). Al igual que la forma, en que se ha venido concibiendo al valor como objeto de reflexión filosófica, ha estado estrechamente vinculada al momento histórico en el que se ha abordado. "cada raza, cada época, parecen haber tenido una peculiar sensibilidad para determinados valores (...) esto invita a fijar el perfil estimativo de los pueblos y de los grandes periodos históricos" (Ortega y Gasset, 1973, p.335).



Como señala Frondizi (1992) el término “Valores” se ha reducido, por algunos autores, a “tres grandes sectores de la realidad”: las cosas, las esencias y los estados psicológicos; posición a la que responde sosteniendo que los valores “no son ni cosas, ni vivencias, ni esencias; son valores”. Por otra parte, plantea una serie de problemas propios del campo de la Axiología, y que están presentes en las manifestaciones más diversas de la vida misma.

1.3 Valores y adolescentes

Quizá una de las acciones más cotidianas que realiza el ser humano sea la de valorar. Acción tan necesaria como percibir, recordar o pensar. A menudo valoramos lo que percibimos, lo que recordamos o pensamos, entre otras tantas. Esa valoración nos sirve de criterio a partir del cual decidimos lo que resulta de valor para nosotros. Así, con el cúmulo de valoraciones, se va configurando una constelación de valores que, sin ellos, nuestra vida no tendría ningún valor. Por lo tanto, nadie puede vivir sin valorar o, lo que es lo mismo, nuestra vida como humanos sería imposible sin valores. No sólo por estricta necesidad de supervivencia, sino también para hacer viable la vida como humana.

Los valores son más básicos o elementales que las normas, leyes o principios de acción, sin embargo, el proceso de valoración tiene carácter primario, ya que valoramos y no podemos dejar de hacerlo. Estimamos o apreciamos desde la cosa más pequeña hasta lo más sublime. Partiendo de esta elemental argumentación, cabe afirmar que cada ser humano está inmerso en un universo valorativo concreto, a partir del cual orienta y da sentido al conjunto de su comportamiento. En consonancia con este supuesto, Newcomb (1964), afirma que los valores funcionan como marco de referencia compuesto por un sistema integrado de diversas actitudes, cuyo aprendizaje está influido tanto de la propia percepción/valoración de las situaciones, como también de las consecuencias que de ellas se desprenden.

Evidentemente, como seres en relación, muchos de los valores están ligados a los demás, orientados hacia el otro. No se concibe ni se practican los valores en soledad, sino al relacionarnos unos con otros en estrecha dependencia constructora de nuestra condición humana. Esta interdependencia entre los seres vivos contribuye a que la acción humana sea siempre una acción moral, pues se mueve entre lo bueno y lo malo, lo deseable o rechazable, las prioridades que se anteponen en la vida, los riesgos que perciben y la esperanzas en el futuro que se depositan (Megías y Elzo, 2006). De ahí que la conducta del ser humano se



encuentra en constante valoración. Valorar es dotar de sentido a lo valorado y, por tanto, nombrar, distinguir, categorizar y clasificar, introducir orden, una jerarquía, un reconocimiento y un sentido (Sanmartín, 2005). A propósito de esta argumentación, Zeledón y Buxarrais (2004), indican que:

“el ser humano, debido a su inteligencia, es capaz de valorar las cosas y guiarse por lo que tienen de ideal. De esta manera, desarrolla unas actitudes o modos de ser ante los valores. Su conducta se define en hábitos y que constituyen la virtud. Por tanto, los valores se constituyen en una guía, una brújula, para nuestros comportamientos”.(p.68)

A su vez, la valoración favorece la creación de valores que actúan como directrices que orientan la conducta humana, dotando de sentido y finalidad a la persona individual y socialmente (Guevara, Zambrano y Evies 2007), pues son la clave fundamental del comportamiento de las personas, los ejes que dinamizan nuestra vida; dignifican y ennoblecen a la persona e incluso a la misma sociedad (Izquierdo, 2003).

La relevancia del tema que nos ocupa, y el papel que desempeña en la vida de los adolescentes son motivos más que suficientes para plantear en este trabajo por qué se considera esencial y necesario educar en valores a las nuevas generaciones.

1.3.1 ¿ Por qué educar en valores?

Los valores son una alternativa al modelo actual de vida instrumentalizada o mercantilizada que circula por nuestra sociedad. Los jóvenes se encuentran inmersos en esa sociedad, llena de contradicciones y paradojas, donde a la vez se convive con el valor y el contravalor. Un ejemplo de ello, surge en la incoherencia entre valores y comportamiento familiar el cual suele ser un obstáculo importante en el proceso educativo de los hijos y en el proceso de desarrollo de todos. Los conflictos suelen producirse por diversas razones, por ejemplo la falta de coincidencia explícita en valores. La familia puede no ser un espacio exclusivo de los valores que postulan, porque nuestra vida cotidiana está atravesada por distintos valores. Ello conduce a una confusión entre valores morales y no morales, de los que se derivan niveles de exigencia poco adecuados. Un valor puede ser compartido por la familia, pero el modo específico en que el valor se manifiesta puede ser diferente (López, 2005). Se generan razones instrumentales y del tipo racionales centradas en el análisis



exclusivo de las acciones humanas a partir del esquema coste-beneficio o de la consideración de estas acciones, como instrumentos al servicio personal de carácter individual, siendo un obstáculo para el progreso humano. Un ejemplo de ello sería el valor de la autoestima como algo que se puede conseguir de forma exclusiva ligada a la dimensión estrictamente productiva, que permite nuestro reconocimiento económico o de poder (Martínez, 1996). Por ello debemos optar a construir a una educación formal o no formal, a generar aprendizajes que doten de bagaje de procedimientos, actitudes y valores necesarios para ser capaces de actuar y manifestarlos en situaciones que supongan otros tipos de racionalidades, diferentes del instrumental y que completen el que ésta sin duda aporta al desarrollo social orientado al progreso personal y colectivo. Así como por ejemplo cuando educamos a nuestros jóvenes en la colaboración pero al mismo tiempo les evalúa solo cuantitativamente. Apostar por el valor implica vivir acorde con el mismo, provocar en los jóvenes la inquietud por descubrir los valores morales a los que deben acomodar su conducta, y orientarse en el fortalecimiento de su propia voluntad, de modo que puedan responder libremente a las exigencias de la verdad, si se quiere, a las exigencias de la propia dignidad personal, de su propia naturaleza (López, 2005).

La adolescencia (Hoffman, Paris y Hall, 1996) está inmersa en un conjunto de acontecimientos de índole física, cognitiva, psicológica y social, propios de una etapa de transición entre la infancia y la adultez. Elexpuru y Medrano (2002) señalan que los adolescentes se encuentran en un proceso de maduración y aprendizaje, el cual hace que sea de gran relevancia lo que viven y experimentan. Este periodo por el que los adolescentes transitan es fundamental para su desarrollo cognitivo formal, la construcción de la identidad personal y las relaciones sociales que el adolescente establece con su grupo de amigos, la familia, el entorno escolar y el resto del ámbito social.

Así pues, los valores desempeñan un rol importante en el ajuste psicosocial del adolescente y son considerados factores mediadores que determinan el proceso de adaptación del sujeto (Stein, Roeser y Markus, 1998). Además, es muy importante el conocimiento del sistema de valores que tienen y una adecuada comprensión del modo en el que el adolescente dirige su desarrollo (Allen, Weisberg y Hawkins, 1989) porque, según la teoría sistémica de Bronfenbrenner (1979), el desarrollo es producto de la interacción de diferentes sistemas en los que se desenvuelve el ser humano (Alonso-Jiménez, Salmerón y Azcuy, 2008; Lefrancois,



2001).

Por otra parte, la adolescencia es una etapa de transición que se caracteriza por un progresivo cambio axiológico. En esta etapa del desarrollo, se va produciendo un paulatino proceso de autonomía, proceso que pretende “liberarse” de las normas adultas (Allen et. al, 1989). Algunos estudios constatan que los adolescentes de menor edad tienden a valorar en mayor medida la conformidad con las normas de los adultos, mientras que a medida que avanza la edad, dicha prioridad decrece significativamente a favor de los valores de apertura al cambio (Molpeceres, 1994). Junto a los cambios físicos y psicológicos, también se producen cambios en los valores (Harter, 1999). Se considera que estos cambios axiológicos se deben al deseo y la necesidad de una creciente independencia y autonomía en la adolescencia (Grotevant y Cooper, 1998). Además, la propia sociedad entiende a los adolescentes como un grupo con características muy similares entre sí y divergentes de los otros grupos. El adolescente se puede ver muy influenciado por las expectativas que poseen las personas que tienen ascendencia sobre él (Elexpuru y Mendrano, 2002).

Si tenemos en cuenta los datos de la encuesta “Joves i valors: catalans en l’Enquesta Europea de valors” (2002) de Estradé, Flaquer, Font et al., (2002) vemos que destacan valores tales como: la familia, la amistad, el tiempo libre, la política y la religión. Para los chicos catalanes la familia más cercana tienen un lugar prioritario. De acuerdo con Berríos y Buxarrais (2013), en su estudio sobre valores y adolescentes, éstos manifestaron que los valores sirven para vivir de manera coherente con lo que se hace y lo que se dice, manifestando que en un futuro les gustaría ser valorados por su nivel de inteligencia, sus habilidades sociales, sensibilidad simpatía, responsabilidad, solidaridad y amabilidad. Todos estos aspectos con un gran contenido social hacen referencia a valores vinculados a la pertenencia de grupo, mientras que la fe y el poder es algo por lo que no les gustaría ser valorados. Un aspecto a resaltar en ese estudio es la percepción que tienen de la sociedad consumista, aunque ellos expresan no se consideran así. Los adolescentes atribuyen como valores importantes a los aspectos que son transcendentales para su vida personal y social, tales como: que en el instituto les enseñen cosas útiles para la vida, tener amigos y amigas en las que confiar, que todo el mundo que necesite ayuda la reciba, poder confiar en la familia, que los valores por su forma de ser, vivir de acuerdo con sus valores, ser estimado/a y respetado/a, ser feliz.



El estilo de vida que cada adolescente tenga es importante a la hora de las decisiones que tome en un futuro. Flórez y Alarcón (1998), señala que el estilo de vida no puede formarse espontáneamente, sino como decisiones conscientes y producto de los factores personales, ambientales y sociales que convergen no solo del presente sino de la historia interpersonal, y que al mismo tiempo puede favorecer la consolidación de algunos altos valores. El estilo de vida es un aspecto de la actividad vital diaria de la persona que indica la línea y orientación de la conducta y el razonamiento de la personalidad, en el se ven reflejados aspectos como costumbres, saberes, valores, aspiraciones y también los riesgos en sus conductas.

Los valores de los jóvenes y adolescentes están cambiando en relación con los de sus progenitores y los de la sociedad de consumo. En diversas ocasiones, se ha tratado de profundizar sobre cuáles son los referentes por los que se guía la juventud (Funes, 2010). Existen diversos comportamientos y actitudes que denotan unos valores frente a otros, resultado de una reacción o de un cambio en relación con la sociedad adulta. Hay que resaltar que los valores que viven los adolescentes de hoy no son iguales para todos; es por eso que no podemos hablar de una realidad homogénea, sino que debemos referirnos a diversos “universos de valores” que expresan la juventud (Domínguez, 2008). Con ello apreciamos una pluralidad de valores morales de la juventud sobre la cual:

“Podemos decir que, a propósito del mundo de los jóvenes, no se puede ver aislado de este conjunto. Los jóvenes: no se les puede entender si no es en el seno de la sociedad en la que viven. La juventud actual condensa y refleja los problemas y conflictos de una sociedad compleja” (Anatrella, 2003, p. 2).

Según un estudio de Megías (2014), los aspectos en torno a los cuales se explican y recrean los valores (o contravalores) de los jóvenes son los siguientes: la *inestabilidad*, los jóvenes viven instalados en la certeza de que la anterior fantasía de la estabilidad económica ha pasado a mejor vida y que las antiguas conquistas en derechos civiles han sido sustituida por resignación como única posibilidad de integrarse laboral y socialmente. Otro aspecto es la *incertidumbre*, percibir esa inestabilidad provoca casi el convencimiento de que no se pueden dar pasos firmes que consoliden un proyecto vital. Todo esto proporciona una sensación de *injusticia*, por el momento históricamente desfavorable, de no disfrutar de las mismas oportunidades de integración sociolaboral que podían tener generaciones anteriores. A partir de estos contravalores, que son los que determinarían sus expectativas presentes se



señalan dos elementos otra vez antónimos de los valores deseables, la desmotivación y la desconfianza. Ante todo esto los jóvenes ven un camino difícil. El clima social que genera todos estos problemas provoca a su vez, que el esfuerzo como valor cale en ámbitos más allá de entorno formativo y laboral. Esfuerzo como actitud y como premisa. Por este motivo cuando la vida cotidiana del adolescente, formada por ámbitos tan heterogéneos como: el laboral, el familiar, el cultural, la sociedad civil y el personal. Cada uno de estos ámbitos se interrelacionan entre sí, de modo tal que una alteración o modificación en alguno de ellos, impactará en la organización y desarrollo de los otros (Castro, 2005).

Lo anteriormente expuesto, supone la redefinición de algunos valores como: una tolerancia cotidiana más afectiva, basada en la empatía con los problemas y las dificultades de otras personas. También se reconoce una solidaridad próxima y vivida, centrada en la empatía y en la necesidad de compartir dificultades. El compromiso optado por algunos jóvenes situándose fuera de la norma en cuanto a sus capacidades y actitudes personales “no tienen nada que perder”.

Tras lo expuesto, abordamos la cuestión ¿para qué educar en valores?, Entre otras razones, entendemos que se educa en valores para: a) promover cambios significativos en los jóvenes que conduzca a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en una sociedad pluralista, y en la que pueda practicar valores como la tolerancia, la solidaridad, la honestidad, el respeto, la paz y la justicia social; b) sensibilizar al ser humano a relacionarse con los demás de forma pacífica, respetuosa y productiva, aceptando y reconociendo que existen diferencias individuales, con las que se pueden convivir respetando y aceptando a cada individuo como tal; c) comprometerse con su escala de valores, que le permitiera ser coherente entre lo que piensan, sienten y hacen, así como elegir en función de valores libremente elegidos y éticamente asumidos; d) humanizar más al adolescente a mejorar la calidad de sus acciones, para solucionar los conflictos que surjan en la sociedad en la que son personas participativas; e) intentar formar hombres y mujeres valiosos, capaces de dar respuesta a la crisis social y a la desvalorización humana que se vive actualmente.

Los valores exigen su realización y suponen una ordenación de la existencia. No son algo hecho, acabado. Se nos presentan para que los realicemos y nos llaman a un esfuerzo para asumirlos, comprometerse y actuar conforme a ellos (Marín Ibáñez, 1976). El hombre se



realiza viviendo y encarnado los valores o se aliena en la infidelidad a los mismos. Hay pues estrecha relación entre los valores, el compromiso y la fortaleza o coraje de actuar venciendo los obstáculos.

1.3.2 Planteamientos sobre la transmisión del valor

En este apartado, se van a describir tres concepciones diferentes de los valores que han marcado en un historia reciente la educación de los valores: a) educar en valores típicamente con un método adoctrinador; b) la clarificación de valores y c) la construcción en valores. Pueden parecer diferencias puramente nominales o de matiz, pero llevan procesos formativos radicalmente distintos.

a) Adoctrinamiento

El adoctrinamiento es un proceso por el que se pretende que las personas asimilen un conjunto determinado de valores propios de una persona o de un grupo de personas sin que medien para ello procesos de reflexión, de contraste, de diálogo, análisis de situaciones de la vida cotidiana, etc. El adoctrinamiento ve al hombre como un ser pasivo pues inhibe su capacidad crítica y su carácter autónomo. Transmite valores y espera obediencia.

El adoctrinamiento opera fundamentalmente mediante dos modalidades, el condicionamiento y el modelado imitativo. El condicionamiento lo hace mediante la entrega de recompensa que recibe el sujeto cuando manifiesta los valores que se le quieren inculcar. En el modelo imitativo, que es la forma en que actúa la cultura, el sujeto observa los valores que reciben recompensa o castigo, o emula aquellos que manifiestan las personas que le son significativas (referentes significativos). Para Rokeach (1979) el adoctrinamiento es adecuado como forma de elicitar valores mediante un método que denominaba “confrontación del yo”, que consiste en que los individuos reciban feedback e interpretaciones en relación a sus propios valores y a los valores de otros sujetos significativos para él. Con el adoctrinamiento Rokeach estimaba que las personas podían ser conscientes de sus valores y sus concepciones sobre sí mismo. Considerando que el principal determinante del cambio de valores es la insatisfacción del yo, resultante de la toma de conciencia de la inconsistencia entre los valores y las concepciones del yo socialmente definidas de acuerdo con las identificaciones grupales. Un riesgo que le preocupó y que descartó, fue la posibilidad de que, con esta técnica, se pudieran manipular arbitrariamente



los valores del sujeto, concluyendo que “el cambio de valores sigue a la confrontación del yo de un modo unidireccional y esta dirección está determinada por su propia concepción respecto a su yo, y no por caprichos del experimentador” (Rokeach, 1979, p. 255).

Desde esta perspectiva, la transmisión de los valores se entendió como un proceso unidireccional, que de una fuente emisora, el maestro, pasaba al receptor, el discípulo. Eso que pasaba era un depósito fijo e inamovible, llamado doctrina. Los valores constituían un depósito objetivo que era preciso transmitir de una generación a otra. No se trataba de discutir, ni incluso de entender, sino de creer en ellos y asumirlos dócilmente. De ahí que la educación se entendiera como adoctrinamiento o indoctrinación.

La formación en valores cobró una forma peculiar de transmisión unidireccional y autoritaria que consistió en transmitir la doctrina de una generación a otra con reverencia y respecto hacia ella, es decir, en adoctrinar e indoctrinar en valores. Sin la vitalidad de antaño, su vigencia en la sociedad actual sigue siendo considerable. Y siempre tiene en su base unas categorías filosóficas propias que, si bien han gozado de asombroso predicamento durante la mayor parte de la historia de la filosofía occidental, resultan cada vez más difíciles de justificar y defender.

Este enfoque tiene sus críticos, como lo señala Schmelkes (2004) cuando afirma que es importante mencionar que no es fácil que la escuela forme en valores pues el temor a caer en el adoctrinamiento explica la resistencia de muchos actores a asumir responsabilidades en el campo de la formación valoral.

En términos generales, el adoctrinamiento puede consistir en algún tipo de prejuicio del profesor ante sus alumnos, en el “The Hastings Center” Christians y Covert (1980), lo definen de una manera algo más rigurosa: “el objetivo de un profesor que intenta claramente que los alumnos acepten un sistema de creencias cerrado, que excluye la autocrítica, y que excluye sistemáticamente la posibilidad de rechazo” (p. 59).

Centrándonos en el adoctrinamiento que los profesores utilizan de un modo más detallado, éste ocurre cuando los profesores intentan persuadir sistemáticamente a sus alumnos desde un sistema de creencias concreto y además (Christians y Covert, 1980, p.59):



a) descarta de manera radical la posibilidad de aceptar otros sistemas; b) busca, deliberadamente, el rechazo de los alumnos tanto a aquellas objeciones serias que se hayan realizado a ese sistema como también a las herramientas analíticas que los capacitarían para comprobar de manera más palpable los errores del sistema; c) Excluye la posibilidad de rechazar ese sistema de creencias; d) penaliza a todo aquel que se desvía de ese sistema.

Autores como Berkowitz (1995) o Martínez (1998) hablan de que, como mínimo, en la escuela encontraremos dos formas de educar y aprender valores. Una, que podríamos considerar basada en criterios externos y en la defensa de unos valores absolutos y otra basada en valores derivados de opciones personales y, por lo tanto, relativos.

Bajo la primera forma encontramos prácticas que regulan las interacciones entre iguales y entre el profesorado y alumnado, gobernadas por influencias asimétricas derivadas de una determinada concepción de la autoridad y del convencimiento de que el que la ejerce está en posesión de la verdad y de que esta es indiscutible. En este primer grupo de prácticas, se impondrá un sistema de valores no coincidente con modelos de convivencia pluralistas, sino más bien dirigido hacia el adoctrinamiento y la dependencia afectiva y emocional como medio de lograr comportamientos adaptativos que doten de mayor cohesión a tal sistema de valores. Bajo la segunda forma encontramos prácticas que, tratando de no imponer un determinado sistema de valores y/o forma de vida, favorecerán la libre construcción de maneras de entender el mundo, pero ignorando la importancia de que la interacción entre iguales y la existencia de modelos de rol social y emocional, cuya desaparición generará situaciones de inseguridad e indefensión en los alumnos, que en determinados momentos evolutivos pueden resultar graves y abortar el clima de libertad que, a juicio de los defensores de este modelo de educación, debería proporcionarse (no se puede confundir educar en libertad con el simple respeto a la espontaneidad, la ausencia de normas y criterios o la renuncia a imponer pautas de referencia que ayuden al educando a construirse de forma equilibrada, integral y autónoma).

b) Clarificación de valores

El propósito de este modelo es ayudar a los alumnos a identificar sus propios valores y a cobrar conciencia de ellos, compartirlos con los demás y actuar de acuerdo con sus propias elecciones. Para estos autores, en una sociedad democrática no es ético inculcar a los



alumnos un sistema predeterminado y rígido de valores, siendo más apropiado la clarificación de estos, ya que están inmersos en una sociedad caracterizada por una pluralidad de opciones axiológicas, se les ayuda a reflexionar sobre ella, asumir responsabilidad de sus propias elecciones y enseñarles a actuar de acuerdo con los valores elegidos. Para Raths (1962), el proceso de formación de valores consta de tres momentos: a) la selección, hecha con libertad, entre varias alternativas y tras considerar las consecuencias de cada alternativa; b) la estimación, en la que se aprecia la selección y se es feliz con ella, así como, estar dispuesto a afirmarla públicamente; c) la actuación, en la que se actúa de acuerdo con nuestra selección y debe aplicarse repetidamente en nuestra vida. Para conseguir en los alumnos su clarificación de valores, los profesores tienen a su disposición una amplia variedad de estrategias, siendo las más importantes la respuesta clarificativa y la hoja de valores. La respuesta clarificativa consiste en que el alumno medite sobre lo que ha elegido, lo que aprecia y lo que está haciendo. Este procedimiento estimula al alumno a esclarecer su modo de pensar y su conducta y, de este modo, a clarificar sus valores. Por otro lado la hoja de valores, consiste en una serie de preguntas de situaciones o temas de interés para el alumno lo cual hace que se reflexione sobre ellas, son contestadas individualmente para luego contrastarlas con las demás opiniones de los compañeros.

En España y en algunos países de Latinoamérica, autores como Marino (1988) se han preocupado por defender y aplicar este método, implantándolo de modo que mediante la acción consciente y sistemática ejercida por el maestro (preparado para ello), en que estimula el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que éstos lleguen a tener “conocimiento” (*awareness*) de cuáles son realmente sus valores, para que así se sientan responsables y comprendidos con ellos. Según Raths, Harmin y Simon (1967), la efectividad de este método para lograr que los individuos asuman y elijan responsablemente los valores que regirán su vida, los estudiantes no obtienen provecho de las experiencias sobre valores, teniendo marcadas necesidades emocionales insatisfechas. Concluye que es necesario satisfacer las necesidades básicas, para que sea posible un notorio progreso en el desarrollo de valores. Maslow (1982) consideraba que la satisfacción de las necesidades básicas (siendo más restrictivo en este aspecto), era una condición necesaria pero no una condición suficiente, lo que haría pensar en la necesidad de una educación en valores. Amy Gutmann, para exponer el problema de la clarificación de valores en educación:



“el problema de la clarificación de valores no es que esté cargada de valores, sino que está cargada con los valores equivocados. Tratar cada opinión moral como igualmente válida anima en los niños el falso subjetivismo de 'yo tengo mi opinión y tú la tuya, ¿y quién ha de decir quién tiene razón?'. Este entendimiento moral no toma muy en serio los requisitos de la justicia democrática. Si los niños acuden al colegio pensando que 'negros, judíos, católicos y/u homosexuales son seres inferiores que no deben tener los mismos derechos que el resto de nosotros', entonces se requiere una crítica y no sólo una clarificación de los valores de los niños". (Gutmann, 2001, p. 78).

En la década de 1970, Purpel y Ryan (1976) matizan la clarificación de valores afirmando que en ésta se valora categóricamente el pensamiento, el sentimiento, la elección, la comunicación y la acción. Sin embargo, ciertos tipos de acción, pensamiento, sentimiento, elección,..., se valoran de forma no crítica. Además, se le da más importancia a considerar las consecuencias que a elegir irreflexivamente o a la ligera.

Otra crítica que hacen estos autores se refiere a que este modelo no es solamente un proceso para la formación de valores, sino que también proporciona el contenido y, en consecuencia, impone valores en lugar de generarlos. Asimismo también le achacan que fomenta el pensamiento conformista, pues pedirles a los alumnos que expresen sus posturas públicamente es una forma de presión que atenta contra su derecho a la privacidad. Aún así, en la actualidad sigue considerándose un método útil en el aula.

c) Construcción de valores

Las dos propuestas anteriormente expuestas, no son la solución al problema surgido para la educación en valores. Los valores no son completamente objetivos y racionales, como afirmó la teoría clásica, y tampoco son del todo subjetivos e irracionales, como se ha hartado en repetir la cultura moderna (Gracia, 2011).

El contenido de nuestras estimaciones está mediado por factores históricos, culturales, educativos, psicológicos, incluso biológicos. Por lo que los valores pueden ser económicos, estéticos, jurídicos y estar mediados por múltiples influencias, y por tanto no puede considerarse inmediatamente intuitivo, ni tampoco inmutable. Al igual que las estimaciones, ocurre con nuestras percepciones, de tal modo que cualquier percepción está culturalmente mediada y construida. Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto los valores son reales, pero a la vez contruidos. Son construcciones que hacemos de la realidad, tanto



iniciativa como terminalmente. A partir de aquí, las consecuencias prácticas surgen a raudales. Mas que adoctrinar o de clarificar, lo que se propone hacer es involucrar a las personas en los procesos de construcción activa de los valores. La construcción de valores es el objetivo fundamental de toda vida que merezca el calificativo de específicamente humana (Gracia, 2011).

Grandes teóricos como Vygotsky (1978), Piaget (1948) o Bruner (1982), han reconocido el rol de la educación en la evolución cultural de los seres humanos, tanto en el proceso de evolución cultural histórica de la raza humana, como en el desarrollo individual de la persona. Desde este punto de vista, la verdadera educación debe consistir en aportar las condiciones necesarias para permitir a las funciones físicas, afectivas, cognitivas y sociales del ser humano, madurar y desarrollarse. Esta educación constructivista plantea que la mejor forma de garantizar los aprendizajes es ayudar al niño a desarrollar y hacer más maduros sus pensamientos y sus emociones, siendo válida no sólo para lo estrictamente cognitivo, sino también para lo afectivo, el desarrollo moral, prosocial y de los valores. Martínez y Puig (1991), proponen para esta tercera vía de educación en valores, la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social.

Para ello, se realizaría a través del aprendizaje y el desarrollo de determinadas dimensiones de personalidad moral de los educandos, para que logren transformarse en personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los Derechos Humanos. Dicho objetivo se conseguiría cultivando en los alumnos una serie de dimensiones como autoconocimiento, la autonomía y autorregulación, la capacidad de diálogo, la capacidad para transformar el entorno, la comprensión crítica, la empatía y perspectiva social o las habilidades sociales para la convivencia. Estos autores plantean la necesidad de vertebrar una acción educativa en función de tres vectores: cultivo de la autonomía; promoción del diálogo y educación para la tolerancia activa, para desarrollar estas capacidades. A partir de esos vectores surgirán los componentes de la personalidad moral que permiten combinar e integrar las diferentes dimensiones de la personalidad moral y orientar las acciones pedagógicas que procuren la optimización de tales dimensiones. Berkowitz (1995) resumió esos componentes en los siguientes: a) conducta; b) carácter; c) valores; d) razonamiento; y e) emoción.



El proyecto llamado “Proyecto Atlántida” trata la educación en valores como algo más que una asignatura, en donde se implica a toda sociedad. En ese proyecto se declara que la educación en valores debe procurar, en primer lugar, el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de las que el alumnado aprenda, tamice, decante, practique y desarrolle los valores más adecuados, respetando las siguientes fases: impregnación (especialmente, del apego y modelaje de los referentes más significativos, próximos y distales), conocimiento, comprensión, clarificación, valoración, interiorización y aplicación. Y, en segundo lugar, el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias encaminadas a que tanto los padres, como los profesores (en su formación inicial y permanente) y toda la comunidad educativa en general, reciban una adecuada formación sobre educación en valores.

1.3.3 El papel de los diferentes contextos en la transmisión de valores

Los diferentes tipos de relaciones sociales entre los jóvenes es un tema de interés, así se nos hará más fácil la comprensión de esta etapa en la que se consolida notablemente la personalidad y las relaciones sociales del individuo. En diferentes ocasiones se ha afirmado (Espinoza y Ochaita, 2003) que los progresos en el desarrollo cognoscitivo y afectivo de los jóvenes le conducen a exigir que sea reconocida su creciente necesidad de autonomía, su capacidad de participación y toma de decisiones en los ámbitos familiar, educativo y social, mientras que los adultos perciben numerosos peligros y riesgos, es decir, los adolescentes están en una etapa de la vida en la que la indefinición del estatus del sujeto le coloca en un estadio decisivo para su futuro como adulto, ya que en esta etapa se va dilucidar buena parte del rumbo de su vida. Hay que tener en cuenta que las características de cada adolescente no pueden considerarse universales, dado que no derivan exclusivamente de los agentes biológicos, sino además del propio individuo en desarrollo, el cual se encuentra dentro de un contexto social en el que dicha personalidad se desarrolla.

La Interculturalidad como realidad social de los jóvenes

Hay investigaciones que tratan de relacionar los valores y la autoestima que supuestamente se potencian a través de los procesos de socialización con el marco sociocultural en el que tienen lugar (Tafarodi y Swann, 1996; Watkins y Regmi, 1996). Normalmente, los investigadores que han adoptado un punto de vista transcultural, con algunas excepciones, han asumido como premisa y foco de atención la sociedad occidental moderna (Arnett, 1995). Esto ha dado lugar a la poca reflexión teórica sobre la socialización



como un proceso impregnado por la cultura. Dentro de estas excepciones hay estudios que relacionan valores y clase social (Kohn, 1963, 1969; Triandis, 1989), así como trabajos sobre el *self* y el individualismo y el colectivismo (Hui y Triandis, 1986; Hui y Yee, 1994; Kagitcibasi, 1985; Shweder y Sullivan, 1993; Triandis, 1989).

En la sociedad actual nos encontramos ante una realidad de constante cambio, formada por individuos de distintas culturas, etnias y religiones, lejos de tratar esto como algo problemático, Bilbeny (2002) recomienda la convivencia intercultural, asegurando que este tipo de convivencia proporciona ventajas al ciudadano independientemente del origen cultural al que pertenezca. Esta convivencia nos ayuda a conocer las identidades de otros individuos y nos ayuda a conocer nuestra propia identidad. Algunos autores (Ruiz, 2002; Sabariego, (2002) y Buendía (2007), argumentan que esta convivencia nos garantiza modos de comunicación, intercambios de valores y conexiones entre miembros de diferentes grupos culturales. Es de especial importancia la adquisición de valores en la adolescencia, ya que éstos los incorporan a su yo interno, de tal manera que el comportamiento externo quedará controlado por el valor previamente interiorizado. Otros autores (Grusec y Goodnow, 1994; Grolnick, Deci y Ryan, 1997; Grusec, 2002; Tik y Tang, 1996) afirman que los valores aprendidos en la adolescencia están vinculados con la personalidad futura de los jóvenes.

Por su parte, Touriñán (2006a) defiende que la enseñanza es un ejercicio de educación en valores que se fundamenta en dos posiciones:

a) El sentido axiológico de la comunicación intercultural, en el que diversos estudios en torno al concepto de migración, ciudadanía, identidad, derechos, sociedad global, raza y etnicidad están abogando por la necesidad de reconceptualizar acerca de la educación intercultural y cuestionar los procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra (Hallak, 2003; Harcourt, 2003; Kleinwächter, 2003; Lee, 2003; Naval, Print y Veldhuis, 2002). Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico desde 1992 que nos obliga a pensar en términos de estrategias de encuentro para la educación respecto del interculturalismo (Touriñán, 2004). Pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado. Pero la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino



que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona (Abdallah -Pretceille, 2001; Jordán, Ortega y Mínguez, 2002; Ortega, 2001a, 2004b).

b) La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores, en el momento en el que existen dos o más culturas pueden surgir diversos tipos de ajuste (Gimeno Sacristán, 2001; Pérez Díaz, 2002; Thomas, 1985; Touriñán, 2006b; Vázquez, 1994): el intento total o parcial de eliminación o dominación de los elementos de una de las culturas sobre la otra; también se puede dar la acomodación o el paralelismos entre grupos culturales que defienden la integración política, practican la tolerancia y aceptan la identidad cultural de minorías étnicas consolidadas (modelos multiculturales); así como la integración-fusión de culturas da lugar al nacimiento de una nueva cultura “intercultural” (modelo intercultural).

Touriñán (2006b), a través de esta conceptualización (comunicación intercultural) propone las estrategias de intervención a través de un cuádruple sentido axiológico que permite singularizar la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores en los adolescentes. Primero el interculturalismo como ejercicio a la tolerancia, donde el conflicto y las confrontaciones pueden surgir, debido a los choques culturales entre dos o más culturas en un contexto local. Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto (Consejo Escolar del Estado, 2001; Ortega, 2001a; Ortega, Mínguez y Saura, 2003). En segundo lugar, la educación intercultural como fortalecimiento personal y de grupo, el fortalecimiento del grupo y del individuo, porque, si bien la interacción es el elemento fundamental, lo primero y esencial es el otro, no su cultura (Abdallah-Pretceille, 2001; Ortega, 2004b; Rey, 1992). Tercero, la educación intercultural como promotora de innovación, en la que todos los alumnos deberán ser sujetos de educación intercultural y capaces de proyectar ese compromiso a través de las diferentes disciplinas (Alonso, Pereira y Soto, 2003; Martínez, 2003; Santos Rego y Touriñán López, 2004), el marco escolar es el mejor espacio de reciprocidad donde conviven todos los niños de diferentes culturas. En cuarto lugar, tenemos la interculturalidad como propuesta axiológica, el adecuado modo de lograr que el educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad de aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados



para reiterar y afianzar la conducta de logro (Escámez, 1987; Puig Rovira, 2003; Touriñán, 1979).

La propuesta de Touriñán defiende la educación intercultural como ejercicio de educación en valores para los más jóvenes, fundamentado en las dos posiciones anteriormente descritas: el sentido axiológico de la comunicación intercultural, por una parte, y la comunicación intercultural como ejercicio de elección en valores, por otra. Con ello, no solo la comunicación intercultural tienen sentido axiológico y necesariamente tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, sino que, precisamente por eso, la educación intercultural se convierte en un ejercicio de educación en valores (Touriñán, 2006b).

Funciones de la socialización en el contexto

La socialización favorece el aprendizaje de valores, actitudes, creencias, hábitos necesarios en la persona para participar eficazmente como miembro de una cultura (Guevara, de Zambrano y Evies 2007). Desde que el ser humano, tienen lugar unos procesos y cambios hasta que es capaz de valerse por sí mismo. Esta evolución es en parte fruto del proceso de socialización. Socializarse es mucho más que aprender a comunicarse, a comer o buscar cobijo. En su sentido más amplio, socialización es sinónimo de educación (Gelles, 1995) y se entiende como el proceso a través del cual el ser humano adquiere un sentido de identidad personal y aprende las creencias y normas de comportamiento valoradas y esperadas por las personas que le rodean (Agudelo, 1997; Gelles, 1995; Musgrave, 1998).

Estas relaciones dan comienzo en la familia y se amplia progresivamente con los demás grupos de la sociedad. Moleiro (2001, p. 12) identifica al menos cuatro colectivos que tienen gran influencia en la formación en valores: “la familia, la escuela, los medios de comunicación y el grupo de los iguales que varían según la edad”.

La socialización familiar tienen lugar en el ámbito de la vida familiar, compuesta por un conjunto de procesos interactivos que se producen en la familia y tienen como objetivo prioritario inculcar en los hijos un determinado sistema de valores, normas y creencias (Maccoby, 1980). Estos procesos incluyen tanto demandas explícitas, como la percepción de las expectativas que los otros miembros de la familia tienen de uno mismo (Arnett 1995; Mead, 1934); también incluye a los procesos de modelado inconsciente (Gelles, 1995). El



contenido de la socialización en la familia se refiere a dos procesos básicos del desarrollo: la configuración de la identidad (auto-concepto) y la transmisión de valores (Agudelo, 1997; Molpeceres, 1991; Lila, 1995). Según Patterson (1988), en esta edad se produce un desarrollo conjunto de ambos procesos, en los cuales el joven desea ir adquiriendo su propia personalidad. Así, el proceso del logro de identidad (Marcia, 1996; Archer, 1994) está marcado por los contextos de pares, familiares y culturales. En este proceso intervienen diferentes variables, como el sexo, la edad y factores de desarrollo afectivo-cognitivo (Cross y Markus, 1999; Grotevant, 1997; Hammer, 1998; Herzog y Markus, 1999; Martín y Benavent, 1993; Wichstrom, 1998).

La familia, contexto crucial en la formación en valores

La familia es la agencia más apropiada en la transmisión de valores (Buxarrais, 2012), ya que es la unidad clave en la configuración del sistema de valores de las personas. La vida familiar, su organización y estructura, prácticas educativas, etc., es el espacio más flexible en donde se produce la experiencia y vivencia del valor, lo que facilitará la apropiación, observación y crítica de los valores (Taberner, 2012).

A pesar de los cambios que se están viviendo, tanto estructurales como de contenido, la familia sigue siendo el primer contexto del desarrollo humano y realización personal, y en tanto agrupamiento y organización la supervivencia se mantiene bien asegurada. Según Zeledón y Buxarrais (2004, p. 68) afirman que “el ser humano es perfectible a lo largo de la existencia”, por lo que:

“el sistema de valores ético y completo no se alcanza generalmente hasta después de la adolescencia y con dificultades, pues hace falta trabajar sobre uno mismo, desarrollar capacidades, dominar habilidades intelectivas y tener coraje para decidirse por uno u otro valor cuando se presentan varios, igualmente provechosos y buenos, y entran en confrontación.”(Zeledón y Buxarrais p. 68).

Existe acuerdo en admitir que la familia juega un papel crucial en la formación del autoconcepto y la autoestima, es decir, en la definición y valoración que el niño hace de sí mismo (Agudelo, 1997; Barber, Olsen y Shagle, 1994; Cooley, 1902; Felson y Zielinski, 1989; Leung y Leung, 1992; Lila, Molpeceres y Musitu, 1994; Mead, 1934). También se observa una gran convergencia en afirmar que en el contexto familiar es donde el niño, por primera vez, tiene experiencia de lo bueno, lo valioso, lo deseable y es en donde comienza a



construir su propio sistema de valores (Bernstein, 1971; Kohn, 1983; Khon y Slomezynski, 1990; Maccoby, 1968, 1980). Existe cierto consenso entre investigadores respecto a los antecedentes o factores que parecen influir en el desarrollo de la competencia social, ya que la calidad de las relaciones establecidas con los padres suele ser destacada como el factor más influyente (Berlin y Cassidy, 1999; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

La familia no es el único agente educativo de los adolescentes, pero sí se le considera el más influyente en el aprendizaje de valores y de patrones de conducta. Ruiz-Corbella (2003, p.156) afirma que: “en la familia se aprenden los valores en un ambiente de proximidad, a través del afecto, la comunicación y la cooperación, constituyéndose en el referente primordial de los aprendizajes eficaces y duraderos para todos sus miembros”. En el núcleo familiar se aprenden las bases sobre las cuales se elaboran las formas generales del funcionamiento de la realidad social. Así como también se debe tener en cuenta que cada persona es un agente activo en el proceso de elaboración de valores (Herrera y Herrera, 2010). Valores tales como respeto, la solidaridad, la tolerancia, entre otros, se aprenden en la familia a través de la observación y la práctica, los hijos aprenden de todos sus miembros, padres, madres, hermanos etc., cuando se encuentran en contacto directo con ellos (Buxarrais, 2012).

No hay que olvidar que los valores son dinámicos y están relacionados con el desarrollo de la personalidad y muy influidos por la socialización, por lo que lo aprendido en la familia puede sufrir modificaciones a lo largo de la vida, ya que si existe un valor fundamental en la adolescencia, no necesariamente sigue siéndolo en la adultez (Casco y Oliva, 2005). A través de la familia los chicos/as alcanzan los valores que les ayudan a conocer y entender que existe un mundo interior que es totalmente intangible, pero esencial para la vida de las personas; gracias a él se desenvuelven en el mundo social en cuanto miembros activos, reflexivos y críticos. Por tanto la familia tiene como misión, a través de los valores, ayudarlos en la comprensión y valoración social del contexto en el que se encuentran insertos día a día (Barni, Ranieri y Scambini, 2011).

La mayor parte de los estudios apuntan que los adolescentes que han establecido mejores vínculos afectivos con sus padres son quienes se muestran más competentes para establecer relaciones estrechas con sus compañeros (Furman y Wehner, 1994; Brown y Huang, 1995; Freitag, Belsky, Grossman, Grossman y Scheuerer-Engelisch, 1996; Shulman, Laursen y



Karpovsky, 1997; Allen, Moore, Kupermic y Bell, 1998). En la familia se aprenden patrones conductuales, estilos relacionales y habilidades sociales que posteriormente se generalizarán a otros contextos de desarrollo como el grupo de iguales.

Camps (2008) reafirma la idea de que la formación en valores corresponde, sobre todo, a la familia complementada con la escuela, sin olvidar a los medios de comunicación, las redes sociales y el espacio público. Considera urgente recuperar valores como el respeto, la convivencia, el esfuerzo, la equidad o la utilización razonable de la libertad y conceptos relacionados con esos valores como la autoridad, normas, esfuerzo, disciplina y tolerancia, etc. “No podemos inhibirnos de la responsabilidad colectiva que supone educar. El futuro y el bienestar de la sociedad dependen de nuestro compromiso” (Camps, 2008, p. 45).

La escuela como espacio educativo

Además de la familia, encontramos la escuela y la comunidad educativa, las cuales tienen la responsabilidad de instruir a chicos y chicas en los valores comunes de la ciudadanía. La escuela es, sin lugar a dudas, uno de los escenarios idóneos para desarrollar una educación en valores cívicos y éticos en la medida de lo posible, ya que ésta es o debe ser un espacio para ensayar la democracia. Frente la continua aparición de conductas que atentan contra la dignidad y la convivencia, se hace evidente la necesidad de educar en valores en la escuela. Reafirmar la función educativa de la escuela es, además, una demanda social ante los problemas sociales que nos acucian (Bolívar, 1998). Aunque también uno de los grandes desafíos actuales consiste en afrontar los temas de educación y formación sin responsabilizar únicamente de ello al sistema educativo.

Por su parte, la escuela ha cambiado, al igual que la sociedad ésta ha sufrido cambios, ha pasado de ocupar un discreto lugar en la vida de las personas, a absorber la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud. La escuela ha tenido que realizar muchos cambios en el ámbito de la organización, de currículum, programación, evaluación, etc. para así cumplir con las nuevas leyes y, dar respuesta a una población cada vez más heterogénea y diversa. A pesar del sentimiento de crisis e, incluso, un generalizado desconcierto entre los profesores y los padres de los alumnos, debemos partir de la aceptación insalvable de que la escuela y la familia son insustituibles en educación.



“(…) la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá pobres resultados en comparación con los que pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente; la familia sola, sin actuar coordinadamente con la escuela también estará limitada en sus resultados, además de provocar contradicciones en los procesos formativos de los niños y adolescentes” (Vázquez, Sarramona y Vera, 2004, p.66).

El ideal es que el centro escolar, en general, se convierta en una comunidad educativa en la que se presenten actitudes con una fuerte relación personal entre los miembros, se unan esfuerzos, haya un compromiso ante los valores, sentido de la solidaridad, prestación de apoyos, etc. creando así una atmósfera necesaria para que pueda darse la convivencia dentro de una democracia participativa (Torío, 2004). Tanto la escuela como las familias deben trabajar juntas. Buxarrais y Zeledón (2006) destacan la relevancia educadora de la familia en el ámbito de la educación en valores y la necesaria complementariedad de la escuela cuando la familia ejerza su función. La educación necesita del “diálogo” entre ambas instituciones para buscar puntos de convergencia a la vez que delimitar competencias y buscar cauces de comunicación e interrelación.

Otros agentes como el grupo de amigos, medios de comunicación, TV y TIC influyentes en los adolescentes

Como es ampliamente conocido, las relaciones con los iguales juegan un papel fundamental en el desarrollo y bienestar psicológico de los seres humanos. Durante la adolescencia, y en la medida que se produce la desvinculación de sus padres, las relaciones con los iguales van ganando importancia, intensidad y estabilidad. Todo esto ocurre de tal forma, que el grupo de iguales va a pasar a constituir un contexto de socialización preferente y una importante fuente de apoyo (Sánchez-Queija, Oliva, 2003). Igualmente, va ganando terreno el amigo íntimo teniendo más importancia que otras figuras de apego; en la adolescencia media se convertirá en la principal figura de apego, de forma que el apoyo emocional y la intimidad será una característica esencial de las relaciones de amistad (Hartup, 1992,1993; Allen y Land 1999; Oliva, 1999). Diversos investigadores (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995; Noller y Callan, 1991; Palmonari, Pombeni y Kirchler, 1992) declaran que el grupo de iguales tiene una gran significación en el periodo de la adolescencia.

De acuerdo con Bronfenbrenner (1986), el desarrollo humano debe ser estudiado en relación con los diferentes contextos en los que está inmersa la persona. Desde esta



perspectiva las variaciones culturales pueden explicar las semejanzas y diferencias en las dietas televisivas, los valores y la construcción de la identidad no solo en la adolescencia sino, también, en los jóvenes y en la edad adulta. La sociedad de hoy en día, se encuentra abordada por el consumo, por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y por medios de comunicación y la publicidad, todos ellos con una gran influencia en la población adolescente. Para Bronfenbrenner, las diferentes pantallas o medios televisivos son un componente del exosistema del adolescente, dado que aunque el sujeto no participe directamente, posee una influencia en su desarrollo y, además la televisión, se ha convertido en una verdadera institución que bien utilizada puede resultar un medio de difusión que promueva programas que influyan de manera positiva en el desarrollo de los valores de los más jóvenes. La televisión, como han destacado varios autores (Bryant y Zillman, 2002; Torres, Conde y Ruiz, 2002; Brurtsaert, 2004; Montero, 2006; Pindado, 2006), es un agente de socialización. El medio televisivo se ha analizado desde el marco histórico-cultural, siendo una herramienta simbólica que contribuye a organizar y, posiblemente a influir en aspectos tipo cognitivo de la persona. Las posibilidades de socialización a través del medio televisivo aumentan cuando los contenidos narrados responden a las expectativas, las necesidades o los intereses previos del grupo de referencia y cuanto menos sea la experiencia directa que el adolescente posea sobre su realidad concreta (Krosnick, Anand y Haití, 2003). Subrayar la televisión como contexto de referencia de los adolescentes se debe a que implícita y explícitamente trata aspectos socio-morales que afectan y explican el desarrollo de los valores, así como identificaciones con determinados personajes, estilos relacionales, concepciones de vida prejuicios etc. Existen investigación en las que sostienen que la televisión y la influencia del medio no es tan perniciosa como se suele juzgar (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano, Cortés y Palacios, 2007; Medrano, Aierbe y Palacios, 2008). Sevillano (2004) demuestra, en un trabajo con jóvenes madrileños, que estos prefieren programas como *Los Simpson*, Noticias, Documentos TV, Telediarios y *Cuéntame como pasó*, porque transmiten valores intelectuales, estéticos, cívicos, éticos (tolerancia, solidaridad, respeto) y espíritu crítico.

Reig (2015) en su estudio “Jóvenes de un nuevo mundo, cambios cognitivos, sociales, en valores, de la Generación conectada”, manifiesta que la actual generación de jóvenes tienen como característica fundamental su hiperconectividad permanente. Lo cual debemos prestar atención a lo que ocurre en los entornos físicos y virtuales y la utilización intensiva y



extensiva que los jóvenes realizan de las herramientas tecnológicas, ya que todo ello está provocando cambios cognitivos, sociales y en valores, en esta generación. Una de las posibles soluciones que tanto familiares, como educadores y sociedad en general es que se realice un acercamiento abierto y constructivo hacia el concepto de la “multitarea” en los adolescente y jóvenes conectados, ya que además de hacer frente a los riesgos que tales prácticas podrían suponer, también se puede desarrollar potencialidades tanto a nivel social, cultural y creativo.

De igual forma, al hablar de TIC como fuente de un gran número de metodologías y estrategias educativas, tendrían que ser un recurso que no puede dejar de tenerse en cuenta en la educación de la nueva sociedad. Las tecnologías, en especial la informática y la telecomunicaciones, llevan consigo siempre una carga valorativa, y cuando se utilizan en la educación, esta carga de valores puede ser aprovechada para potenciar sus beneficiosos efectos, o para ser una potente arma en contra de los valores más apreciados por la propia humanidad (Pariente, 2006). El aprovechamiento de las TIC, debe estar tanto fuera como dentro de las instituciones educativas, a través de las TIC se fomentan valores de las personas, potenciando las diferentes dimensiones del ser humano de tal forma que permita fortalecer la equidad y la justicia social, porque la nueva sociedad del conocimiento, requiere de muchas capacidades y valores destinados al fomento de la solidaridad y el trabajo en equipo, ya que los fundamentos sociales de cualquier actividad tienen su esencia en los valores (Camacho, 2009). En un estudio de Alejo (2013), la utilización del videojuego como estrategia pedagógica apoyada en las TIC, mostró sus bondades para el fomento de los valores en los estudiantes, ya que más del 98% de los estudiantes aceptó que actuaría de manera diferente, ante situaciones en las cuales se requería de la aplicación de sus valores morales y éticos.

Tal y como se ha puesto de manifiesto, existe una necesidad de contextualizar los factores sociales y tecnológicos que condicionan a los adolescentes en la actualidad. Los jóvenes de hoy en día han nacido y crecido en el marco de la Sociedad de la Información, lo que ha facilitado la adquisición de la competencia digital. En este sentido, conocer el equipamiento tecnológico de su entorno más inmediato y la dedicación de tiempo que invierten en las mismas nos permiten aproximarnos a las circunstancias que rodean este aprendizaje digital (Hernández Prados, López Vicent y Bautista Ortuño, 2015).



1.4 La teoría del desarrollo positivo

En los últimos años se está haciendo un llamamiento sobre la necesidad del estudio científico de los aspectos más positivos del ser humano. A pesar, de la creciente demanda en el éxito social y del consumo, parece que las personas no encontramos un significado auténtico en los logros personales y en los bienes materiales, aunque si estos aspectos nos reporten una satisfacción personal temporal, sin embargo, la familia, la intimidad y los amigos sí conllevan la satisfacción deseada (Myers, 2000). Filósofos y pensadores han llegado a esta conclusión y, actualmente, los psicólogos occidentales están redescubriendo el importante papel que cumplen en la vida de las personas las fortalezas como esperanza, espiritualidad así como la pertenencia a grupos sociales o la involucración en la comunidad (Abi-Hashem, 2001).

1.4.1 Presupuestos teóricos

Hay preguntas entorno a las cuales se vertebra buena parte del pensamiento moral, político y pedagógico, tales como: ¿en qué consiste vivir una buena vida? ¿Cuáles son los rasgos del carácter, fortalezas o valores que nos permiten vivir una vida feliz y plena? ¿Qué tipo de sociedad o qué instituciones son las que nos enseñarían a vivir una buena vida?. Sin embargo frente a estas preguntas, diversos autores y diversas tradiciones teóricas han cuestionado, cuando no negado, la posibilidad de ofrecen una teoría que les dé respuesta. Algunas de las razones por las que se niega a dar respuesta a estas preguntas, es aludir al carácter fundamentalmente egoísta de nuestras acciones motivadas por el interés propio, o al hecho de que los juicios morales varíen según el contexto cultural e histórico en el que nos encontremos, o también se da el caso de que la moralidad no parezca ser una actividad racionalmente vinculante, o a un cierto escepticismo respecto a la función de profesores, educadores o miembros de la sociedad en general como formadores de valores morales. La sociedad actual tiende a ser conceptualizada como una sociedad de la información y del conocimiento, donde aspectos relacionados con el carácter de las personas, sus valores y fortalezas, su formación como ciudadanos y agentes morales, parece haber perdido valor.

Una de las teorías morales más influyentes, es la que presenta Aristóteles en “Ética a Nicómaco”. La teoría aristotélica sitúa la felicidad, la virtud, la razón práctica y las emociones en el centro de la explicación de en qué consiste vivir una buena vida. La psicología positiva parte de estos supuestos aristotélicos para elaborar una teoría del



bienestar. Según esta perspectiva, la psicología no está solo vinculada a la medicina o a la enfermedad, sino a las emociones, los rasgos de carácter, los valores y fortalezas, así como a las instituciones que permiten desarrollar una vida feliz y próspera (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Las sociedades industrializadas tienen como valores centrales la autoconfianza y la autonomía según Abi-Hashem (2001). El fuerte énfasis en el logro, la acumulación y la independencia han resultado en un mayor desapego, soledad, vacío y descontento, por todo ello, los lazos familiares, la pertenencia a la comunidad y el vínculo social han sufrido enormemente. Según Schwartz (2000), la depresión está unida al creciente grado de individualismo en las sociedades occidentales, aparentemente las personas tienen múltiples opciones para elegir y muchísima información para hacerlo, pero les faltan guías y es fácil que se sientan desbordados y se depriman. Una explicación alternativa sobre el aumento de la depresión es la propuesta por Brand (2001), quien dice que es la discrepancia entre lo que la sociedad le exige que sea, lo que causa la depresión.

Para dar respuesta a estas cuestiones ha surgido recientemente la Psicología Positiva, proponiendo una ambiciosa agenda de investigación cuyos resultados se vislumbran prometedores, los científicos del comportamiento han centrado la atención en los aspectos positivos de la psique humana (Myers, 2000). Una de las conceptualizaciones que se han desarrollado en este sentido ha sido la Psicología Positiva desde su comienzo en 1998 (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) que se apoya en Aristóteles y en muchos otros autores de la filosofía y la pedagogía, como santo Tomás de Aquino, Dewey, Allport, Thorndike, Erikson, Maslow, Greenberger, Jahoda, Ryff, Kohlberg, Gardner, etc. (Peterson y Seligman, 2004). La iniciativa fue de Martin E. P. Seligman siendo presidente de la Asociación Americana de Psicología, allí señala que desde la II Guerra Mundial, la psicología se ha centrado preferentemente en los problemas humanos y en cómo resolverlos. La Psicología Positiva trata de lograr el equilibrio en la psicología, prestando tanta atención a la construcción de los aspectos más positivos del ser humano como a la reparación de los peores, tratando de llenar la vida de las personas tanto como aliviar su malestar. Para Seligman (2002), la psicología positiva se centra en las emociones, rasgos e instituciones positivas.



El supuesto principal de la Psicología Positiva es que la bondad y la excelencia humana son tan auténticas como los trastornos y el malestar. El interés de la Psicología Positiva incluye tres ámbitos relacionados entre sí: a) el estudio de las experiencias subjetivas positivas (felicidad, placer, satisfacción, bienestar), de los rasgos positivos personales (carácter, talento, intereses, fortalezas, valores) y de las instituciones (familias, colegios, negocios, comunidades, sociedades) que posibilitan que se den lugar a estos rasgos positivos, por tanto, al mismo tiempo las experiencias subjetivas positivas. De este modo, la psicología positiva amplía el marco de investigación y de actuación de la psicología y, en particular, de la Psicología Clínica y de la Salud (Vazquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009). De esta forma la psicología no es solo una especialidad dedicada a la enfermedad o la salud mental, sino que se ocupa de una amplio abanico de temas tales como del trabajo, la educación, la inclusión, el amor, el crecimiento, o el juego (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Casullo (2005), en su análisis breve sobre componentes del denominado “Capital Psíquico”, tema incluido en los aspectos teóricos y metodológicos del paradigma de la Psicología Positiva Contemporánea, aportan una noción que, por analogía con las ya conocidas del capital económico y capital cultural, hace referencia a los recursos de tipo cognitivo, emocional y psicosocial con los que cuenta una persona y que deben ser tenidos en cuenta al momento de concretar acciones diagnósticas para planificar intervenciones de tipo clínico, educativo, laboral, político social comunitario (Linley y Joseph, 2004).

La psicología positiva se apoya en un peculiar modelo de individuo desarrollado a partir de la cultura popular estadounidense desde finales del siglo XVIII, un modelo que podemos denominar “individualismo positivo”, que difunde contenidos de la psicología, la medicina y la economía, a través de cientos de manuales de autoayuda. El individualismo positivo trata de imponerse a la enfermedad, la materia y al mundo, atraer riqueza y salud a través del pensamiento individual y conseguir la felicidad. Sin embargo, en la actualidad, la psicología positiva trata de distanciarse de los aspectos metafísicos más ostensibles del individualismo positivo, aunque mantiene cierta concepción ahistórica, asocial y subjetivista del individuo (Cabanas y Sánchez, 2012).

La psicología positiva trata de desarrollar también modelos de prevención, complementado al modo habitual de contemplar la realidad psicológica (Vazquez, Hervás y Ho, 2006). Hay fortalezas humanas que actúan como amortiguadores de las enfermedades



mentales según investigaciones en prevención (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

1.4.2 Resultados y avances empíricos

En palabras de Gable y Haidt (2005), y Seligman y Csikszentmihalyi, (2000), la psicología positiva se define como la ciencia de la experiencia subjetiva positiva, los rasgos individuales positivos, las instituciones y comunidades positivas. La primera área la subjetiva, se refiere al estudio de las experiencias subjetivas valoradas positivamente, como el bienestar y el placer. El área individual se refiere a los grupos humanos en relación con los aspectos positivos de los individuos, para la comprensión de los rasgos individuales positivos nos basamos en el estudio de las virtudes y fortalezas del carácter. La tercera área, las instituciones y comunidades positivas que son las que favorecen el desarrollo de mejores ciudadanos. De estas tres áreas, en esta tesis se ha propuesto la individual, que se ocupa del estudio del carácter moral, tiene preeminencia sobre las otras dos (Park y Peterson, 2009).

Todo esto se obtuvo tras un prolongado hiato, pero nuevamente ha comenzado el estudio del carácter moral en la psicología científica. Peterson y Seligman (2004), presentaron el instrumentos para la evaluación de las virtudes y fortalezas humanas según la clasificación del carácter de 6 virtudes y 24 fortalezas.

Hablar de valores y de fortalezas humanas no puede quedar reducido a una serie de buenas intenciones o sujeto, únicamente, a reflexiones morales o filosóficas. Cada vez es más necesario que estos conceptos se incluyan en un estudio objetivo que no entre tanto a valorar las virtudes más importantes en sí, sino aquellas que mejor contribuyen al desarrollo pleno de la persona, incluyendo en éste la vinculación con los demás: un pensamiento y modo de vida que actúe con responsabilidad hacia uno mismo y los otros.

En enero del año 2000, la revista *American Psychologist* publicó un número especial sobre Psicología Positiva, este movimiento fue liderado por Seligman y Csikszentmihalyi, centrándose no solo en la eliminación del malestar o la superación de los déficits, sino que centró su interés en la promoción del funcionamiento óptimo, lo que ha venido cobrando un papel relevante en la Psicología actual (Vázquez y Hervás, 2009). Seligman y Csikszentmihalyi (2000), afirmaron en la revista que la psicología no estaba produciendo suficiente “conocimiento sobre lo que hace que valga la pena vivir la vida” (p.5). En la



segunda mitad del siglo XX, la psicología aprendió acerca de la depresión, el racismo, la violencia, la gestión de la autoestima, la irracionalidad y sobre crecer en la adversidad, pero tuvo mucho menos que decir sobre las fortalezas del carácter, las virtudes y las condiciones que llevan a altos niveles de felicidad o a la participación cívica (Gagle y Haidt, 2015).

En tan solo 5 años desde aquella publicación, han sucedido bastantes cosas en lo que se ha conocido la psicología positiva. Se han escrito y publicado volúmenes y manuales (Aspinwall y Staudinger, 2003; Haidt y Keyes, 2003; Lopez y Snyder, 2003; Peterson y Seligman, 2004; Schmuck y Sheldon, 2001; Snyder y Lopez, 2002). A estos manuales y volúmenes le han seguido docenas de conferencias y numerosas becas han facilitado la tarea de jóvenes investigadores así como colaboraciones entre investigaciones de distintos países.

Esta nueva visión considera que el estudio de la naturaleza humana se debe emplear desde una visión complementaria, que no alternativa, para comprenderla en su plenitud. Frente a una visión muy sesgada hacia lo negativo, este movimiento enfatiza el estudio de las emociones positivas y el bienestar, de las capacidades psicológicas, y de las instituciones positivas (Vázquez, 2009).

Esta visión generalizada de los adolescentes como jóvenes conflictivos por distintas partes de la sociedad como profesores, educadores y la comunidad en general, así como la propia familia constituyen el principal freno para desarrollar relaciones positivas las cuales permitan el desarrollo de las potencialidades de los más jóvenes (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010). Frente a esta visión, surgen estudios que apuestan por un punto de vista diferente: el adolescente, no como fuente de problemas, sino como un valioso recurso en proceso de desarrollo (Arguedas y Jiménez, 2007).

Uno de los objetivos de Peterson y Seligman (2004), en su estudio y análisis de fortalezas no era solo el desarrollo de fortalezas sino, casi más importante, el reconocimiento y el pleno aprovechamiento de estas, tanto personas como instituciones en muchas ocasiones, invierten su tiempo y esfuerzo en cumplir un objetivo, corregir una limitación o potenciar un rasgo positivo. En el marco de la psicología positiva, la adolescencia es una fase clave, ya que existe un gran potencial para el cambio en relación al comportamiento humano denominado “plasticidad” (Lerner, Lerner, Almerigi y Theokas, 2005). Este se produce para



cambiar la relación que existe entre el individuo y su contexto con el fin de prevenir los problemas y aumentar la probabilidad de que todos los jóvenes, avancen hacia una oportunidad de tener éxito en la vida (Lerner, Lerner y Phelps, 2008). Esta integración de ideas sobre la plasticidad y los jóvenes dio lugar al enfoque teórico “desarrollo positivo juvenil” (PYD, Positive Youth Development), que ve a los jóvenes como recursos para ser desarrollados y no como problemas que deban ser gestionados (Damon, 2004). Así, reconocemos que todos los niños y jóvenes tienen fortalezas y que con ellas podrán desenvolverse de manera positiva cuando éstas se alineen con recursos saludables en los diversos ámbitos en los que viven e interactúan (Lerner, 2005).

Hay estudios con población adulta, los cuales sugieren que el logro de metas con un componente intrínseco importante (las fortalezas innatas los son de forma muy marcada), tienen un impacto mucho mayor sobre el bienestar que el logro de aquellas que no tienen dicho componente (Sheldon y Elliot, 1999). El asentamiento de la identidad y la autoestima en la adolescencia puede estar marcado por el reconocimiento de las fortalezas personales.

No cabe duda de la relevancia del grupo de fortalezas que designaron Peterson y Seligman a la psicología positiva, a pesar de ello nos encontramos con pocos estudios que aborden por completo el estudio de las fortalezas (Giménez, 2010). En la investigación realizada por Fernández, Villaoslada y Funes (2002), nos indican que los adolescentes son capaces de idear alternativas y de imaginar nuevas soluciones, de enfrentarse a los problemas de una forma creativa. La fortaleza sabiduría, fortaleza que se ha situado tradicionalmente en el último estadio de la vida (Erikson, 1968), tienen sus periodos iniciales de desarrollo entre los jóvenes que comprender los 15 y 25 años (Staudinger y Psupathi, 2003). Otras fortalezas han sido estudiadas de forma individualizada, dando como resultados la facilitación para los jóvenes en el aprendizaje y el rendimiento académico, tal como la curiosidad y la apertura a la experiencia (Kashdan y Yuen, 2007).

En el trabajo ofrecido por Gustems y Sánchez (2015), destacaron las aportaciones de la psicología positiva como corriente de pensamiento contemporáneo, enfatizando su clara relación con la teoría moral aristotélica centrada en el concepto de virtud y felicidad, convirtiendo de este modo el modelo aristotélico en un teoría aplicable en la práctica educativa. Estos autores describen que desarrollar virtudes y fortalezas no es algo automático



no gratuito, pero que se puede conseguir si se tienen voluntad para ello. El desarrollo de valores y fortalezas obliga a un trabajo transversal entre las diferentes materias y asignaturas para potenciar las competencias éticas en un centro educativo, no es algo que deba asignarse solo a una asignatura. Autores como Kember y Leung (2011), proponen como actividades fortalecer las relaciones entre estudiantes a través, de incluir en la enseñanza altos niveles de discusión de posiciones alternativas e incluso contrarias, ya sea en un gran grupo o pequeños grupos. En un sentido parecido Sternberg (2001) propone la resolución de problemas educativos en el aula como un medio de potenciar el diálogo o discusión activa, la argumentación, la creatividad, la representación simbólica y la evaluación realista de sus soluciones. Siguiendo las directrices de Peterson y Seligman (2003), para desarrollar virtudes y fortalezas es necesario determinar mediante un debate a fondo qué es para cada cual una virtud y cómo la aplican y la evalúan determinando un estándar en el grupo, pudiendo tomar también como casos reales los propios compañeros así como modelos de vida a partir de biografías, documentales o prensa escrita.

El VIA-Y es un instrumento fundamental para evaluar aspecto y cualidades positivas, desde un punto de vista práctico, se puede utilizar como medida para evaluar programas de prevención e intervención de diferentes organismos e instituciones que promuevan y tengan como objetivo el desarrollo positivo de cualquier grupo. Park (2004) propone que aquellas fortalezas más relacionadas con satisfacción con la vida deberían ser las primeras en incluirse en los programas diseñados para el desarrollo positivo de los jóvenes. De este modo las fortalezas contribuyen a dos objetivos, primero mejorar con el bienestar y segundo reducir el riesgo de padecer un problema psicológico. El optimismo, la vitalidad la autoestima y las relaciones positivas con los demás podrían estar en la base de estas intervenciones (Giménez, Vázquez y Hérvas, 2010).

Según Alarcón (2011), en psicología positiva la investigación científica busca establecer las causas que regulan el comportamiento feliz, más allá de las variaciones individuales o la diversidad cultural. La investigación empírica muestra que la felicidad se encuentra relacionada con otras variables asociadas con la salud y el bienestar (Ryan y Deci, 2001). Entre los factores o contextos que relacionamos la felicidad de una persona encontramos: la familia, Alarcón (2009, 2014) descubrió que la felicidad se encuentra asociada al funcionamiento familiar; los estilos de crianza (Contreras y Caycho, 2016); así como la



felicidad relacionada con el ámbito laboral, Salanova, Martínez y Llorens (2005) estudiaban la felicidad en el plano laboral según su relación con los estilos de afrontamiento, autoeficacia, engagement y resistencia psicológica. Otros estudios señalan que las personas más felices son más saludables (Graham, 2008), tienen mayores expresiones de gratitud (Alarcón y Caycho, 2015; Bono, Emmons y McCullough, 2004; Emmons, 2008; Watkins, 2004), altruistas y bondadosas (Seligman, 2003); así mismo, quienes son más felices presentan respuestas más adaptativas respecto a la toma de decisiones y el afrontamiento a eventos negativos (Abbe, Tkach y Lyubomirsky, 2003; Lyubomirsky, Sheldon y Schkade 2005).

Los contextos en los que los adolescentes se desenvuelven son de gran importancia, en la revisión realizada por Cerezo y Casanova (2004), y Bono y Froh (2009), en sus investigaciones apuntan el papel que desempeñan los diferentes roles sociales en el desarrollo de la familia y contexto escolar para el desarrollo y el fortalecimiento de cualidades positivas de los más jóvenes. Es fundamental analizar estos componentes en futuras investigaciones configurando una educación diferenciada entre dos sexos y que se puedan estudiar en profundidad sus efectos, y así proporcionar una educación que le favorezca el máximo de desarrollo de sus potencialidades. En este sentido, Jenson Olympia, Farley y Clark (2004) plantean las escuelas que fomentan el desarrollo de competencias y el logro de metas realistas, tienen más probabilidad de incrementar la motivación y disminuir los comportamientos problemáticos en niños.

La evidencia empírica de todos estos factores y variables relacionadas con el desarrollo positivo de una persona, han motivado el desarrollo de intervenciones (Abbe, et al., 2003; Otake, Shimai, Tanaka-Matsumi, Otsui y Frederickson 2006; Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005) que tienen como objetivo el incremento de los niveles de felicidad y la emociones positivas en el campo clínico y de la salud, con el fin de potenciar estados saludables en las personas (Arias, 2013).

Por ello se deberían crear ambientes en los que se desarrollen estas fortalezas, en las que los psicólogos trabajen tanto con las familias como con los colegios u otras organizaciones. Las intervenciones que fomenten las potencialidades deberían, también, formar parte de todo tratamiento ya que reducen los síntomas, previenen las recaídas y aumentan la calidad de vida



(Lampropoulos, 2001). Aunque en este sentido, no solo se trata de evitar sino que también resulta imprescindible prevenirlos (Lerner, et al. 2005). De tal manera que los jóvenes para alcanzar un desarrollo pleno tengan mucho más que simplemente evitar problemas que se les puedan presentar (Catalano, Hawkins, Berglund, Pollard y Arthur, 2002).

Se está acumulando evidencia acerca de los beneficios que trae consigo el refuerzo de las potencialidades de los jóvenes en el contexto escolar. Por ejemplo, puntos fuertes de carácter tales como la auto-regulación, la prudencia y el perdón están relacionados con un desarrollo psicológico positivo y una mejor adaptación en las escuelas (Cillessen y Rose, 2005).

A partir de la revisión realizada, se reconoce la importancia de investigar analizar mejor las fortalezas en adolescentes. La presencia de profesionales dedicados al diseño de programas de intervención en las escuelas desde las propuestas de la psicología positiva. Crear espacios que permitan este desarrollo, reconocimiento y potenciación de las fortalezas en los jóvenes constituye una vía importante para favorecer las condiciones de una buena infancia y crear sistemas educativos positivos (Layard y Dunn, 2009).

1.4.3 Teoría del desarrollo positivo y valores

Las fortalezas que se centran en características o comportamientos positivos individuales o sociales que llevan a niños, a adolescentes y a jóvenes hacia un desarrollo saludable (Jenson, Alter, Nicotera, Anthony y Forrest-Bank, 2013) son también conocidas como recursos por el Instituto de Minneapolis (Search Institute of Minneapolis) para promover el desarrollo positivo de los jóvenes. Estas características o comportamientos se pueden desarrollar en las familias, las escuelas, las instituciones religiosas, las organizaciones de jóvenes, y la comunidad en general (Lerner, 2005).

El Instituto de Minneapolis determinó 40 recursos cruciales, de los cuales 20 son externos y hacen referencia a conductas y relaciones sociales en contextos institucionales como la escuela, la familia o los comunitarios; los 20 restantes pertenecen a recursos internos que abarcan valores y actitudes propias (Scales y Leffert, 1999) estos recursos internos (también considerados recursos psicológicos) brindan a los jóvenes la posibilidad de crecer de manera saludable y responsable, afrontando así situaciones de riesgo.



Para Damon (2004) entre los recursos internos, los valores son considerados un elemento fundamental en la personalidad positiva para el desarrollo ya que influyen de manera decisiva sobre las acciones de los individuos. Los valores utilizados en la escala DPA de Antolín, Oliva, Pertegal y López, (2011) permiten una transición exitosa a la etapa adulta, y a su vez contribuyen a la construcción de la propia identidad (Oliva et al., 2008). Esta edificación de la identidad de los adolescentes es considerada por la psicología positiva una contribución positiva. Así mismo para Brooker y Woohead, (2008) el cuidado, el apoyo y la enseñanza constituyen una fuente principal para lograr encaminar a los seres humanos hacia la identidad positiva. Este puede ser el resultado de la constante interacción con personas positivas (Libbey, 2004), también defino como “una organización interna de un sentido coherente de sí mismo” (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004, p. 106).

Tsang, Hui y Law (2012) han comprobado que aquellos jóvenes que logran cultivar una identidad positiva después de enfrentarse a ciertos riesgos durante la adolescencia, suelen avanzar más pacíficamente a la siguiente etapa de desarrollo. La autoestima es otro de los recursos internos de los adolescentes que evolucionan a la par con el progreso de su identidad y contribuye de un modo importante a que el joven se desarrolle positivamente (O’connor, McGunnigle, Wildy y Neylon, 2015). La autoestima definida por Backhouse (2009) hace referencia estos recursos internos, identificándola como el valor, percepción o juicio que tenemos de nosotros mismos en distintos dominios: físicos, emocionales, sociales, académicos, laborales etc.

Entre los recurso externos, nos encontramos con los económicos. Autores como Becker (1964) indican que las familias con recursos económicos altos presentan más recursos que ayudado al desarrollo del niño/a. De esta manera, las oportunidades para un buen desarrollo aumentan gracias a las prestaciones que obtienen mediante su entorno físico y disminuyen cuando éstas se ausentan (Heft, 1998). Generalmente pocas veces los estudios del desarrollo humano hacen hincapié en esta realidad material (Evans, 2006). Ya que, una persona experimenta calidad de vida cuando cuenta con oportunidades para perseguir y alcanzar metas cuando se tienen cubiertas las necesidades básicas. Dentro de los recursos externos nos encontramos con la familia, la escuela y la comunidad. De acuerdo con Corral et al. (2014) la familia es el primer y principal agente socializador con el que las personas interactúan la mayor parte de su tiempo, en ella se conforma una parte de las características y



tendencias como capacidades, virtudes y actitudes diversas. Cuando los miembros de una familia se brindan apoyo cooperativo, emocional e instrumental y se trata de desarrollar un ambiente saludable se puede decir que en ella se promueve un ambiente familiar positivo. Estas conclusiones coinciden con el estudio de Vera, Yañez, Grubits y Batista (2011), quienes encontraron que la felicidad está asociada en un primer plano con la relación familiar. Lo mismo que con Giménez (2010), quien reporta que la calidad de las relaciones familiares está fuertemente asociada al optimismo y que las relaciones positivas con la familia presentan correlaciones significativas positivas con la satisfacción con la vida; Luna, Laca y Mejía (2011), vinculan tales términos con el bienestar de las personas, de igual forma tales autores mostraron que existe una relación positiva entre la satisfacción familiar y los diferentes componentes de la satisfacción con la vida y del afecto positivo; es decir, el bienestar psicológico.

Según Levinger (1984) la escuela brinda al adolescente la oportunidad de obtener aprendizajes, experiencias, actitudes y conductas que les permiten tener un avance de sus capacidades como personas, contrarrestando posibles efectos desfavorables que puedan ocurrir en otros contextos como la familia o sociales. Cuando las metas del estudiante se orientan principalmente hacia su bienestar subjetivo es cuando podemos considerar que el ambiente escolar es positivo, sin descuidar el propósito de las competencias académicas y cognitivas (Hueber, Gilman, Reschly y Hall, 2011).

La comunidad considerada dentro de los recursos externos, es otro de los agentes que influyen en el desarrollo de su personalidad y comportamiento, al estar en pleno contacto con los jóvenes. Por lo tanto, si el ambiente comunitario es enriquecedor y se promueve el crecimiento personal, cooperación y apoyo, manteniéndolo fuera de peligros e inseguridades que puedan afectar a su vida, esto también fortalecerá su desarrollo positivo como persona (Molina, 2005). Por su parte, Oliva et al. (2011) confirma que esta relación entre los jóvenes y una comunidad en la que se establezca un clima social positivo, manifiestan más competencias psicosociales y menos problemas conductuales. Lo hallado en el Vázquez (2016), refleja que aquellos individuos que cuentan con personas que les proporcionen apoyo, presentan bienestar psicológico, esto guarda relación con García (2010), quien en un estudio obtuvo que el apoyo social se relaciona positivamente con la satisfacción vital y la salud; evidenciando la importancia del soporte social para el bienestar psicológico.



Por lo que el estudio de los agentes internos e externos de los jóvenes contribuirá a brindar información necesaria para ayudar a prevenir problemas de conducta en los adolescentes y favorecerá el desarrollo positivo de los mismos. La posesión de valores proporciona la posibilidad de una vida cooperativa, a desarrollar carácter, y compasión que son los ejes del desarrollo positivo del joven (Frías y Itsel, 2016). El poseer un conjunto de valores bien definidos de acuerdo con Bilbao, Techio y Paez (2007) contribuye a que las personas obtengan un mayor bienestar ayudándolos a adquirir un mayor sentido a su vida, así como se asocia a una mayor seguridad propia y a la valoración de lo que uno contribuye a la sociedad, así como la autoaceptación.

De igual manera, cabe destacar que la promoción del desarrollo positivo no es algo inmediato, ni una meta que se logre alcanzar en un determinado momento, sino que es un proceso largo que implica cambios en el transcurso del tiempo ya que las personas lo continúan perfeccionando a lo largo de sus vidas (Hamilton, Hamilton y Pittman, 2004) convirtiéndolo por lo tanto en un objetivo permanente.

SEGUNDA PARTE
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO II:

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EN LA COMARCA DE LORCA



Este trabajo es un análisis empírico de los valores de los adolescentes, a través del enfoque denominado Desarrollo Positivo Adolescente (DPA). Este enfoque surge de la necesidad de superar una visión negativa o carencial sobre el adolescente. Durante mucho tiempo, se ha investigado a la adolescencia como una etapa evolutiva en la que es percibido al adolescente como un sujeto deficitario y carente de capacidades y competencias que impiden un desarrollo humano apropiado. Seligman (2005), Damon (2004) y Larson (2000), investigadores del DPA, coinciden en reemplazar la visión carencial o deficitaria de la investigación psico-social y educativa sobre el adolescente por otra que insiste en la visión “felicitante” o positiva del adolescente. Desde esta nueva perspectiva, cuando se habla de promoción no se hace en términos de prevención o de la evitación de algunos comportamientos de violencia, consumo de drogas o prácticas sexuales de riesgo, sino que el DPA busca la consecución por parte del chico o la chica de una serie de competencias, valores y habilidades adecuadas que le permitan una exitosa transición hacia la etapa adulta.

Nuestra investigación parte del supuesto básico de que el normal funcionamiento de los seres humanos, no puede ser explicado ni tampoco comprendido en términos puramente negativos o centrados en los problemas y dificultades que suceden en su vida ordinaria. Como insiste Meyer (2000), la mayoría de la raza humana logra un estado de prosperidad y de seguridad que se califican, en distinta medida, como felices y satisfechos con sus vidas. Cuando hablamos de desarrollo positivo adolescente pretendemos enfatizar y defender esta forma de pensar: que los jóvenes son protagonistas de su propio crecimiento. Aunque la perspectiva del desarrollo positivo adolescente aún no está suficientemente establecida, el nuevo reto y más difícil que suscita este paradigma es el de conocer, explicar y comprender las potencialidades de los adolescentes y jóvenes para motivarles y ayudarles a lograr el mejor desarrollo adecuado a su crecimiento. Ello implica el impulso de investigaciones empíricas que descubran las potencialidades positivas de los adolescentes sobre sus maneras de pensar, sus fortalezas y virtudes de las que son poseedores. Por ello, nos hemos acogido a la psicología positiva porque se desprende del sesgo negativo en el que se ha instaurado tanto tiempo perspectivas e investigaciones empíricas sobre el comportamiento humano en general y sobre la conducta adolescente en particular. En la actualidad, la psicología positiva intenta adoptar una perspectiva más abierta y agradecida con respecto a las potencialidades humanas, a los motivos y capacidades humanas.



A partir de estas ideas previas pretendemos que nuestro estudio reúna las condiciones de una investigación empírica que básicamente responda a una situación concreta: la de conocer las posibilidades positivas de los adolescentes dentro de una realidad precisa. Al acercarnos a esa realidad pretendemos, además, que se convierta en un conocimiento real y susceptible de generalización, por tanto, no referido a casos aislados. Para ello, en lo que sigue, nos acogemos a la metodología cuantitativa de manera que pueda ser investigado las cualidades del adolescente mediante procedimientos científicos, es decir, que los resultados sean susceptibles de haber sido contrastados y verificados con la realidad. De esta manera nuestra investigación se convierte en un proceso por el cual se formulan preguntas concretas a las que se pretende dar respuesta.

El diseño de la investigación, que a continuación pasamos a describir, es la preparación de las condiciones que posibiliten la recogida y análisis de datos, de tal forma que nos permite obtener los resultados relevantes para el estudio y poder así responder a todas las preguntas que fundamentan y originan nuestro trabajo.

2.1 Planteamiento de la investigación

2.1.1 Presentación y delimitación del tema

El presente estudio tiene como finalidad evaluar los valores y las fortalezas (capacidades, emociones,...) vinculadas al desarrollo positivo adolescente. Por una parte, la evaluación de los valores se realizará a través de la Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (EVDPA) de Antolín, Oliva, Pertegal y López (2011). Por otra, para el análisis de las fortalezas humanas utilizaremos la versión traducida por Vázquez y Hervás (2007) del cuestionario Values in Action for Young (VIA-Y), diseñado por Peterson, Seligman, Dahlsgaard y Park (2003), tomado de Peterson y Seligman (2004).

Uno de los temas centrales en la investigación psicológica del comportamiento humano ha sido el estudio de las capacidades o potencialidades que son necesarias para afrontar las dificultades y facilitar experiencias de bienestar que hacen posible una vida con matiz positivo. A estas capacidades, los psicólogos de hoy las llaman “fortalezas”, también conocidas como “virtudes”. Son hábitos que facilitan aquellas conductas que afirman o



realizan valores morales, y que con frecuencia han de sobreponerse a contrariedades que dificultan el logro de la acción. La investigación de las capacidades humanas ha sido siempre un objeto de estudio importante de la Psicología y la Pedagogía, en temas tan variados como la creatividad, la inteligencia, el altruismo o el amor (Fernández Ballesteros, 2002). Desde mediados del siglo XX, ambas disciplinas se han centrado más en el análisis de los déficit y fragilidades humanas que en la exploración y promoción de tales capacidades (Seligman, 2003).

Debido a la orientación tradicional de la psicología, actualmente se cuenta con conocimientos sólidos sobre los efectos de las emociones negativas (miedo, tristeza, ira, aversión, indignación y repulsión, entre otras) sobre los llamados trastornos de salud mental y física (Tobal, Casado, Vindel y Spielberger, 1997; Seligman, 2005). Por el contrario, el objetivo concreto de la psicología positiva en el ámbito clínico y de la salud, es estudiar las fortalezas y las virtudes humanas, así como los efectos que éstas tienen sobre los individuos y la sociedad (Cuadra y Florenzano, 2003). Seligman (2003) considera que este tipo de aproximación constituye también una valiosa estrategia para la prevención, en cuanto actúan como barrera contra los trastornos psicológicos y pueden contribuir de manera importante con la capacidad de recuperación.

En el nivel educativo, existen estudios sobre motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000), desarrollo en jóvenes (Larson, 2000; Eccles y Gootman, 2002), apego (Ryan y Lynch, 1989), motivación académica (Pajares, 2001), ambientes de aprendizaje (Grolnick y Ryan, 1987) y servicios de orientación familiar, en los que se enfatiza la generación y optimización de las fortalezas desde una aproximación positiva y proactiva (Christenson y Sheridan, 2001).

La psicología educativa desde una perspectiva positiva centra su atención en las fortalezas o atributos específicos positivos de las personas y grupos en ambientes pedagógicos (Hughes, 2000). De acuerdo con estudios realizados en este ámbito, aquellos docentes que enfatizan en las experiencias positivas sobre el desarrollo de habilidades en los niños, hacen que éstos tengan mayor probabilidad de experimentar altos niveles de autoeficacia y otras características de desarrollo psicológico positivo, cuando ocurren conjuntamente con el desarrollo de habilidades complejas (Akin-Little, Little y Delligatti,



2004). Al respecto, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) sostienen que promover competencias en los niños es más que arreglar lo que está mal en ellos; es identificar y fortalecer sus cualidades predominantes, y ayudarles a encontrar los espacios en los que puedan expresarlas. Promover las fortalezas de los niños y jóvenes puede incrementar cambios que favorecen el manejo exitoso de las dificultades actuales y las que deberán afrontar en el futuro (Terjesen, Jacofsky, Froh y DiGiuseppe, 2004; Dunst y Deal, 1994).

Likken (2000) sugiere que los individuos pueden fortalecer de modo intencional su capacidad para experimentar y maximizar emociones positivas, lo que, se ha demostrado, mejora la salud física, emocional y social. Las emociones positivas tienen un objetivo fundamental en la evolución, en cuanto amplían los recursos intelectuales, físicos y sociales de los individuos, los hacen perdurables, y acrecientan las reservas a las que puede recurrir cuando se presentan amenazas u oportunidades (Fredrickson, 2001).

Existe un consenso en considerar que el inicio de la Psicología Positiva se señala en 1998 con el discurso inaugural de Martín Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA) (Seligman, 1999), en la que manifiesta que el estado de la psicología había estado abocada al estudio de la enfermedad en detrimento de los aspectos positivos.

Todas las etapas evolutivas son igual de importantes para el desarrollo positivo, pero tradicionalmente se ha ido configurando una conceptualización de la adolescencia como un periodo de la vida especialmente conflictivo y traumático. Esta visión generalizada de padres, educadores y sociedad, constituye el principal obstáculo para establecer relaciones positivas desde las cuales permitir el desarrollo de las potencialidades de los más jóvenes, una de las principales motivaciones e intereses de centrar mi estudio en esta población.

2.1.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Al centrar nuestra atención en la adolescencia, esta etapa de desarrollo personal no debe ser vista como un periodo negativo. Para nosotros, la adolescencia es sinónimo de apertura a la consolidación de una nueva personalidad. Por ello, esta etapa ofrece un conjunto de experiencias ricas para el desarrollo personal, por lo que ya no es



necesario ni tampoco suficiente centrar nuestro objetivo investigador en el conocimiento de los problemas con los que el adolescente se encuentra en ese momento de su vida. Por ello, la presente tesis pretende centrar su tarea en aquellos aspectos que ocupan un lugar destacado en su desarrollo. El mundo de las emociones positivas (lo que siente, le produce temor, miedo, placer, etc.), de las capacidades o fortalezas desde las que proyecta metas para el buen vivir y el sentido (valores) que orienta la propia vida del adolescente ocupan nuestro objeto de investigación. El objetivo general es por tanto conocer la vertiente más positiva del adolescente a través de la evaluación de las fortalezas humanas y los valores.

Objetivos específicos

- Analizar el conjunto de fortalezas de los adolescentes de Lorca y su comarca a través de la aplicación del cuestionario sobre Fortalezas Humanas de Peterson y Seligman (2004).
- Describir la importancia que conceden los adolescentes de Lorca y su comarca a un conjunto de valores implicados en el DPA y recogidos en la escala de valores de Antolín et al (2011).
- Analizar las diferencias entre fortalezas y valores que presentan los adolescentes en función de las variables independientes como: sexo, edad, nivel educativo, pertenencia a algún tipo de asociación y variables que configuran su contexto familiar
- Relacionar, a juicio de los adolescentes, el conjunto de fortalezas asociadas a valores.

2.2 Investigación Cuantitativa. Cuestionarios y Escalas

2.2.1 Diseño metodológico

De acuerdo con Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), estamos ante una investigación básica y con vistas a poder aplicar el conocimiento obtenido, pues está orientada a describir los valores y su relación con las fortalezas de los adolescentes que cursan la educación secundaria obligatoria en una determinada zona geográfica, esto nos permite elaborar nuevos conocimientos que reviertan en la mejora de nuestros conceptos sobre desarrollo positivo, gracias a los estudios sobre valores y fortalezas. Tanto la investigación básica (pura o fundamental) como en la aplicada (práctica o empírica), han dado grandes avances al conocimiento humano pero cada una de ellas tiene objetivos diferentes. La investigación



básica o pura tiene como finalidad la obtención y recopilación de información para ir construyendo la base de conocimiento, en nuestro caso la investigación que realizamos en el estudio de valores y fortalezas relacionándolas con el desarrollo positivo adolescente, nos proporciona información muy valiosa para las relaciones que pueden surgir entre estos conceptos y nuestros adolescentes en la región de Murcia, en el marco teórico de nuestro estudio, así como en los demás apartados como resultados, la finalidad que radica en nuestro estudio, es el incremento de conocimientos científicos, tanto para la educación de valores y fortalezas así como para la psicología positiva. La investigación aplicada, por su parte, tiene como objetivo resolver un determinado problema o planteamiento específico, en nuestro estudio tenemos el objetivo de aplicar o utilizar los conocimientos que se adquieren de la recogida de información. A través de los cuestionarios aportados a los adolescentes se pretende cambiar la óptica con la que se realizaban investigaciones en las que predominaban aspectos patológicos o deficientes de la vida de los adolescentes, ahora el acento se ha mudado de lugar para venir a recaer en esos aspectos que siguen siendo sentimientos, emociones, conocimientos, formas de pensar, hábitos, actitudes, pero que se relacionan con valores de afectividad placentera, de logro y funcionamiento óptimo ante los problemas, de confianza ante las dificultades de conductas que se orientan a la parte de la tabla evaluativa que corresponde a los valores y fortalezas. Como Seligman et. al aporta:

“los hallazgos de la investigación en psicología positiva tratan de complementar pero no de reemplazar a lo que se sabe sobre sufrimiento humano, la debilidad y la perturbaciones. Se trata de tener una comprensión científica de la experiencia humana más completa y equilibrada” (Seligman et al., 2005, p.410).

Se utiliza una investigación básica, para que en un futuro, a través de resultados se hagan investigaciones aplicadas que tengan una mayor comprensión científica, sobre el desarrollo positivo adolescente y se tengan datos sobre valores y fortalezas que engloben la población adolescente.

Esta investigación se caracteriza por dos rasgos básicos: descriptiva y analítica, descriptiva porque tiene como objeto la descripción precisa de un evento de estudio, en este caso los valores y fortalezas de los estudiantes de Lorca, enumerando las características de cada una de las fortalezas y los valores, así como la utilización de herramientas de soporte



estadístico descriptivo instrumental (tablas de distribución de frecuencias y descriptivos, gráficos) para una posible lectura de las variables que medimos con nuestros cuestionarios, a través de técnicas de análisis descriptivo como las medidas de tendencia central, los porcentajes o los índices, pero el resultado es una descripción; y analítica en la que “trata de entender las situaciones en términos de las relaciones de sus componentes, intentando descubrir los elementos que componen cada totalidad y las interconexiones que da cuenta de su integración” (Bunge, 1981 citado por Hurtado, 2006, p. 106). En nuestra investigación analítica seguimos un criterio de análisis, en el cual definimos los eventos, construimos la matriz de análisis, aplicamos esa matriz y terminamos con un análisis y unas conclusiones. Este tipo de combinación descriptivo y analítico nos permite combinar criterios de clasificación, para así ordenar, agrupar o sistematizar los objetivos involucrados en este trabajo indagatorio.

Según la clasificación de Hernández Pina (2001) nuestra investigación se basa en un enfoque empírico analítico, cuyo fin es explicar y relacionar las diferentes variables que se estudian; se caracteriza por estar enmarcada en un estudio de corte descriptivo, cuyo propósito básico es describir, analizar e interpretar una serie de datos y variables de una realidad determinada. Por ello, nuestra investigación es de corte cuantitativo y ha utilizado como técnica de recogida de datos la observación indirecta de los datos, por medio de dos cuestionarios cuyas respuestas se miden a través de la escala de Likert (también denominado método de evaluaciones sumarias) ambos cuestionarios elaborados con la técnica de Likert, especifican el grado *de acuerdo* o *desacuerdo* con el ítems.

2.2.2 Población y Muestra

a) Población

Entendiendo por población : “los respondientes o participantes potenciales de un estudio” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 88), consideramos que nuestra población son todos los alumnos en edad escolar de educación secundaria obligatoria.

La población elegida para el presente estudio son adolescentes con una edad comprendida entre 12 y 16 años (así como alumnos que están cursando cursos de PCPI, con una edad de 16 a 19 años). La presente tesis presenta como novedad la utilización del cuestionario VIA-Y y la escala EVDPA en población adolescente, ya que no existen estudios previos con población



española que estudien estos dos conceptos, de fortalezas y valores relacionados con el desarrollo positivo adolescente.

En este trabajo se quiere contribuir al desarrollo de un mayor conocimiento sobre los rasgos positivos presentes en esta población y que se manifiestan a través de sus pensamientos, sentimientos y acciones, dejando de lado el foco de atención en los déficit de nuestros adolescentes, y centrándonos en la población adolescente y en su desarrollo positivo.

A pesar de las dificultades y riesgos asociados a la adolescencia y los cambios intrínsecos de esta etapa de la vida, tenemos una esperanzadora relación de esta población y unas importantes implicaciones en el desarrollo de sus actuaciones y su desarrollo positivo, para poder tener en cuenta en un futuro.

b) Muestra

Entendiendo por muestra: “la elección de un grupo o pequeña parte que lo representa” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 88). Hemos optado por realizar un muestreo intencional:

“La selección guiada por factores como la facilidad de acceso, la conveniencia de la investigadora, la disponibilidad de muestras y otros análogos, de carácter fortuito o accidental se denomina a menudo muestreo de conveniencia Manhein (1977), e incluso muestreo intencionado Patton (1980)” citados en (Goetz y LeCompte, 1988 p. 83).

La investigación se ha limitado a los alumnos que cursan estudios de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO respectivamente, tanto preadolescentes como adolescentes. El número total de la muestra productora de datos en el presente estudio fue de 381 alumnos. Un cambio importante en la reciente reforma escolar en España, es la inclusión de los estudiantes de 12 años en la etapa de enseñanza media, este cambio refleja lo que muchos indicadores confirman. La mayoría de los individuos que tienen entre 10 y 13 años son más adolescentes que niños. Aunque el término “preadolescente” tiene al menos tres décadas de uso en España, es importante reflejar que es la etapa previa a la adolescencia periodo de vida que llega después de la niñez y que se inicia con la pubertad, la preadolescencia es la etapa intermedia o de transición entre ambas edades. No existe una definición exacta de la preadolescencia, ya



que su desarrollo varía en cada persona. Por lo general se entiende que un preadolescente es un individuo que tiene entre 11 y 13 años.

Se ha optado por estos niveles porque la Educación Secundaria Obligatoria abarca el periodo de edad comprendido entre los 12 y 16 años, tiene un carácter integral, ya que es para todos los estudiantes, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1998), define la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 11 y 19 años, considerándose dos fases, la adolescencia temprana 12 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años. En cada una de las etapas se presentan cambios tanto en el aspecto fisiológico (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas), cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad; sin embargo la condición de la adolescencia no es uniforme y varía de acuerdo a las características individuales y de grupo. Cada individuo posee una personalidad y en esta etapa es cuando más la manifiesta generalmente, no solo de manera individual sino de forma grupal, para poder medir el grado de aceptación en los diferentes escenarios sociales e ir haciendo los ajustes o modificaciones necesarios para sentirse aceptado socialmente. Puede concluirse, por lo tanto que:

"el desarrollo adolescente es un proceso de cambios y transformaciones, que permite un enriquecimiento personal y progresivo en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; su valoración tiene como referente no solo la biografía del individuo, sino también la historia y el presente de su sociedad" (Krauskopf, 1995, p. 9).

Centrarnos en esta población es causa de ver al adolescente con innumerables oportunidades de crecimiento y desarrollo personal y no considerarlo como sinónimo de crisis en su acepción más negativa, no es suficiente con conocer cuáles son las dificultades o problemas con que la persona se encuentra en este momento vital (trastornos psicológicos, conductas de riesgo, abusos de sustancias, etc.) sino hacer un recorrido sobre la vertiente más positiva del adolescente.

c) Elección de la muestra

Para la elección de los centros, se contactó con cinco institutos y colegios concertados de Lorca. Los centros eran tanto públicos como concertados y de diferentes zonas de Lorca. Dos centros fueron los elegidos para participar en el estudio, con lo cual se tuvo una



entrevista con el director de cada uno de ellos, se le expuso el interés que teníamos en que formaran parte de esta investigación, por reunir las características que necesitábamos para nuestro estudio, así como los datos que nos aportaban las escalas y cuestionarios que tenían lugar en esta investigación.

Se hicieron dos entrevistas con los centros, la primera con el director de cada uno de ellos, para dar a conocer el trabajo y en lo que consistía la colaboración de los alumnos, y a éstos se les dio un documento presentando el proyecto y resolviendo personalmente todas las dudas que este les pudiera sugerir, a la vez se aportó por escrito la autorización pertinente al equipo directivo del centro, véase Anexo 2.1 y otra en la que se citaba a los tutores de cada curso. Los centros que rechazaron participar lo hicieron por estar colaborando en otras investigaciones y por encontrarse en fechas de exámenes.

d) Participantes

Los participantes del estudio, pertenecen a dos centros de la comarca de Lorca, un Instituto Público y un Colegio Concertado, ambos situados en lugares distintos de la ciudad.

El Colegio Concertado es un centro de titularidad privada concertada, dependiente de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, que educa a alumnos y alumnas de Educación Infantil, Primaria y ESO, se encuentra en el centro de la ciudad de Lorca. El IES, también ubicado en la ciudad de Lorca con un carácter urbano, aunque muy próximo a la zona rural de la ciudad .

El Colegio Concertado está abierto desde 1960, reconocimiento que obtuvo del estado en el año 1947. En 1995, se formó una cooperativa de enseñanza. En la actualidad es un centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de una línea, pero están en proceso de desdoblamiento.

El Instituto Público, también ubicado en la ciudad de Lorca, tiene un carácter más urbano, aunque muy próximo a la zona rural, se edificó en 1992. El ayuntamiento ha contribuido a la potenciación del lugar con la adecuación de zonas recreativas para los vecinos de las zonas, unas instalaciones deportivas (Complejo Deportivo Municipal) y



espacios verdes. Esta zona ha recibido la avalancha de inmigrantes procedentes en su gran mayoría de Ecuador y Marruecos, produciéndose incorporación de dichos colectivos al mercado de trabajo. Dada la ubicación del centro, el alumnado que asiste es muy heterogéneo y complejo. Como aspectos socioeconómicos de la zona, diríamos que la zona de demarcación del centro está formada por distintos barrios, esta demarcación va a condicionar el centro ya que tenemos distintas características socioeconómicas según las zonas. Existe población en paro, obreros sin cualificar, autónomos y obreros de las industrias, hay un elevado porcentaje del colectivo inmigrante de Marruecos y de otros países. La economía de esta zona se puede considerar media. En cuanto a los aspectos sociales, habría que destacar las diferentes profesiones de los padres de los alumnos-as, donde predominan los agricultores, empleados, artesanos y, en general, profesiones con poco poder adquisitivo.

e) Contexto de Lorca

Contexto en el que desarrolla la investigación: Lorca.

El municipio de Lorca está situado en el levante español, entre el Mediterráneo y las estribaciones de los Sistemas Béticos. Su amplio territorio se expande a lo largo de 1.675,2 km² y comprende 39 diputaciones, ocupando gran parte de la zona suroccidental de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en frontera con las tierras andaluzas.

Los contrastes geográficos, derivados de tener unos 100 km de norte a sur, son variadísimos: alturas de 1.518 m de la sierra del Cambrón en Coy o los 1.494 m del Gigante en La Culebrina; 9 km de costa entre Ramonete y Garrobillo; áridos secanos, fértiles huertas, núcleos urbanos como La Hoya, Almendricos y Lorca... Asimismo, podemos encontrar parajes de incomparable belleza como el Lomo de Bas, zona de especial protección en la costa, o los bosques de Tarays en el pantano de Puentes, donde invernan multitud de especies de aves migratorias.

El término municipal de Lorca podemos dividirlo en tres grandes áreas: tierras altas del norte, la depresión prelitoral y las llanuras costeras.

Las tierras altas del norte, conocidas como las Pedanías Altas, ocupan los sectores norte y noroeste del territorio municipal y mantienen una altitud media por encima de los 500 metros.

Se encuentran las aldeas y pueblos de Coy, Doña Inés, La Paca, Zarcilla de Ramos, La Parroquia, Avilés o Zarzadilla de Totana.

La depresión prelitoral es la del Valle del Guadalentín, por la cual discurre el río hasta su desembocadura en el río Segura. Esta zona es el área de huerta, fértil vega del eje Guadalentín-Biznaga, donde los cultivos hortícolas cubren la mayor parte del espacio que se ve surcado por una verdadera red de caminos y de acequias que la compartimentan de manera notable. En esta Vega del Guadalentín se asientan núcleos de población como los de La Hoya o Purias.

La llanura costera y sus sierras debieron estar pobladas por un denso matorral entre el que predominarían las plantas de tipo espinoso, incluyendo especies arbóreas como el algarrobo o el lentisco. En la actualidad esta vegetación está bastante alterada, quedando apenas algunos testigos, y ha sido sustituida por pino carrasco y tomillares. Existen numerosos accidentes en la costa, como son las pequeñas calas, islotes, entre las que cabe destacar el saliente de Puntas de Calnegre. A continuación se expone la Figura 2.1, con las diputaciones de Lorca y su distribución en la Región.



Figura 2.1. *Mapa de las diputaciones de Lorca en la Región de Murcia.*

Fuente: (Regmurcia.com, 2016)



Datos demográficos de la población de Lorca:

De acuerdo con los datos del CREM (Centro Regional de Estadística de Murcia), la población de Lorca alcanza 92.865 habitantes (2012), radicados en las 39 diputaciones. Lorca se sitúa en el tercer puesto, tras Murcia y Cartagena, como municipio más poblado de la región de Murcia. Dentro de las 39 diputaciones de Lorca, nos encontramos en Lorca (centro) con 59.522 habitantes, a continuación Sutullena que reúne 4.742 habitantes de la población Lorquina y la del Campillo con 3.813 habitantes.

La densidad de población se refiere a la distribución del número de habitantes a través del territorio. En el caso de Lorca, vemos que tiene una densidad de 55,4 habitantes por/Km², esto sería en el conjunto del municipio, pero atendiendo a lo mencionado en el anterior párrafo, Lorca tiene 39 pedanías a más de 40 kilómetros del casco urbano cuya densidad, de ser analizada, tendría una gran diferencia con la total del municipio. Aunque este indicador varía entre diputaciones, lo que pone de manifiesto una significativa diferencia en la distribución de la población dentro del municipio de Lorca.

Según los datos del censo, 10.122 habitantes tiene una edad comprendida entre los 10 y 19 años. En cuanto a la distribución de la población por sexo, los datos muestran 5.203 personas para el sexo masculino y 4.919 para las mujeres, estas cifras señalan una distribución muy simétrica de los habitantes por sexo.

Información socioeconómica de Lorca:

La actividad económica de Lorca, se encuentra repartida entre los siguientes sectores. El sector *servicios* ocupa a un 43% del total de la población activa, como consecuencia directa de la funcionalidad que ejerce Lorca como centro de la influencia de su comarca, ya que en ella se concentran los centros administrativos, comerciales y sanitarios de la misma, seguido por el sector *agropecuario*, con el 28% de la población activa, que tradicionalmente ha englobado el mayor número de activos. No obstante este sector primario continúa siendo el básico del municipio. Los cultivos predominantes son el almendro (11.155 Has.), la cebada (6.930 Has.), la lechuga (3.860 Has.) y el olivar (2.740 Has.), según datos de la Consejería de Agricultura y Agua murciana. Respecto a la ganadería. En la localidad cuenta con 111.284 unidades ganaderas de porcino, 12.185 de bovino y 7.040 de ovino.



Al sector *industrial* se dedica el 19% de la población activa. Lorca tiene una fuerte tradición artesanal y ahora la industria ocupa un papel secundario como apoyo de la actividad del sector primario, en transformación de sus productos (industria alimentaria, cárnicas,...). Muy relevantes son también las industrias de curtidos, cemento, plásticos, etc. finalmente, destaca el sector de la *construcción* ocupa al 10% de la población activa, estando esta actividad en auge debido a la reconstrucción de Lorca aún en la actualidad, tras el terremoto del 2011.

En los últimos años, Lorca ha experimentado un aumento de población, a causa de la inmigración de campesinos procedentes de Ecuador y Marruecos. También queda alguna reminiscencia de la industria del curtido, textil y alfarería, que mantuvo la economía lorquina durante buena parte del siglo XX. Además está ubicada una de la grandes cementeras de la zona. Hay también alguna cantera de mármol en la sierra de su término municipal cerca del pantano de Valdeinfierno.

2.2.3 Material y Procedimiento

El material para el presente estudio ha sido el cuestionario en el cual se recogen todas las variables predictoras (Variables personales, edad, genero... etc.) el cuestionario de fortalezas adaptado a la población adolescente VIA-Y junto con el escala de valores para el desarrollo positivo adolescente EVDPA, en el Anexo 2.2. se expone el cuestionario de fortalezas definitivo, Anexo 2.3 Autorización de la Escala EVDPA y en el Anexo 2.4 la escala de valores junto con las variables predictoras, tal y como se expuso a los adolescentes.

Con el fin de estudiar posibles relaciones entre estas variables personales de cada estudiante y la fortalezas evaluadas a través del VIA-Y y los valores evaluados en la escala de valores para el desarrollo positivo adolescente EVDPA. A continuación en la Tabla 2.1 se exponen estos tres instrumentos desarrollados en nuestro estudio.



Tabla 2.1

Instrumentos utilizados en el estudio.

| Instrumento. Autor y año. | Áreas de contenido | Ítems | Propiedades psicométricas | Tiempo |
|--|---|--|---|---------------|
| Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente (EV-DPA, Antolín L., Oliva. A, Pertegal, M., López A., 2011) | Valores para el desarrollo positivo adolescente | 24 ítems (Likert de 1 a 5) | Validez de los ocho factores, a la vez que muestran unos índices estadísticos adecuados (Tabachnick y Fidell, 2007) con el criterio de Comrey (1973), el 79,17% de los ítems con excelentes pesos factoriales, 16,67% bueno o muy bueno y un 4,16% pesos adecuados. | 20-25 minutos |
| Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2003) | Fortalezas Humanas | 143 ítems (Likert de 1 a 5) | Fiabilidad por encima de .65 en las diferentes escalas (Park y Peterson, 2006) | 40-45 minutos |
| Variables independientes | Variables personales | 13 ítems (nominal dicotómico y polinómico y Likert de 1 a 5) | Datos sociodemográficos. | 8 minutos |

2.2.3.1 Material

a) Variables Predictoras

Se han seleccionado las variables predictoras, que permitan recoger datos sociodemográficos, sobre variables personales, edad, sexo personas con las que conviven, números de hermanos, nacionalidad, su percepción como estudiante, situación laboral de los padres y nivel de estudios de los mismos, grado de satisfacción que tienen sobre el tiempo que pasan con los padres, interés que muestran hacia sus estudios y actividades extraescolares, así como la ayuda y el acompañamiento que sienten que tienen sobre sus preocupaciones y dificultades, actividades que realizan con mayor frecuencia, si tienen amigos en los que confiar de verdad y los medios que usan con mayor frecuencia para comunicarse con sus amigos, con el fin de estudiar posibles relaciones entre estas variables



personales de cada estudiante y la fortalezas evaluadas a través del VIA-Y y los valores evaluados en la escala de valores para el desarrollo positivo adolescente EVDPA

Las variables predictoras se obtuvieron de varias fuentes, véase Tabla 2.2, estas variables fueron elegidas por su importancia en las relaciones que pueden surgir con las variables criterio, así como las correlaciones que puedan surgir entre ellas, siendo de gran interés, para su interpretación con los datos del estudio.

Tabla 2.2

Fuentes de las Variables Predictoras

| Fuentes de las Variables Independientes | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Cuestionario vida familiar (Mínguez, 2007) | Tesis de Higashi, T. (2014) | Cuestionario INE (2012) | Cuestionario CIS (2014) |

Las variables predictoras elegidas de estas fuentes para nuestro trabajo, otorgan operatividad a nuestra investigación en la medida que determinan e influyen sobre los ítems establecidos en nuestro estudio, que a su vez constituyen a las variables criterio. Por lo tanto, las primeras anteceden, predicen y determinan a las segundas además de ser, como afirma Amon (1985), las características personales, profesionales, administrativas y contextuales que definen subgrupos. Son valores de utilidad para la investigación, teniendo unas condiciones individuales y medibles con sus magnitudes correspondientes, véase Tabla 2.3.

Tabla 2.3

Variables Predictoras. Tipos y medidas.

| Variables Independientes | Tipo de Variable | Medida |
|--------------------------|--|---------|
| Edad | Intervalo 1= 13-14 años 2= 15-16 años 3= 17-19 años | Escala |
| Sexo | Dicotómica 1= Hombre | Ordinal |



| | | |
|---|---|------------------------------------|
| | 2= Mujer | |
| Curso | Politómica 1= 1ºESO 2= 2º ESO 3= 3º ESO 4= 4º ESO 5= PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) | Ordinal |
| Miembros de la unidad familiar | Dicotómico 1= si 2=no para los siguientes miembros: Madre Padre, Hermanos, Abuelos, Tíos, Primos, Educadores Cadena Otros: _____ | Ordinal Nominal |
| Tipo de Familia | Politómica 1= nuclear 2=Extensiva 3= Monoparental madre 4= Monoparental padre 5= Acéfala | Ordinal |
| Número de hermanos | Politómica 0= o hermanos 1= 1 hermano 2= 2 hermanos 3= 3 hermanos 4= 4 hermanos 5= Más de 4 hermanos | Ordinal |
| Nacionalidad | Dicotómica 1= española 0= otras Cadena Otra: _____ | Ordinal Nominal |
| Percepción como estudiante | Politómica 1= excelente 2= bueno 3= regular 4= deficiente | Ordinal |
| Jornada laboral de los padres Madre Padre | Politómica 1= jornada completa 2= media jornada 3= no trabaja | Ordinal |
| Nivel de estudios de los padres Madre Padre | Politómica 1= sin estudios 2= estudios primarios 3= graduado escolar 4= Bachillerato superior, FPPI, Módulo Superior. | Ordinal |



| | | |
|--|--|--|
| Valoración del tiempo, interés, ayuda y acompañamiento percibido de los padres Madre Padre | <p>Politémica</p> <p>1= nada satisfactorio 2= poco satisfactorio 3= satisfactorio 4= muy satisfactorio (se agruparon los datos en escalas)</p> | Ordinal |
| Actividades extraescolares | <p>Dicotómica</p> <p>1= si 2= no</p> <p>Para las siguientes actividades: Gimnasio, escuchar música, ver la tele, acudir a asociaciones parroquiales, actividades de “scout”, deportes al aire libre, leer, pasear en familia, club culturales, usar el PC, voluntariado, Callejear con los amigos. Cadena Otras: ___</p> | Ordinal Nominal |
| Amistad | <p>Dicotómica</p> <p>1= si 2= no</p> | Ordinal |
| Medios de comunicación | <p>Politémicos</p> <p>1= internet 2= aplicaciones móvil 3= cara a cara 4= redes sociales 5= por teléfono</p> | Ordinal |

Debemos hacer varias aclaraciones que afectan a algunas de las variables predictoras. La primera de ellas acerca de la variable relativa a la nacionalidad de los alumnos. Esta cuestión se deja abierta para que el chico/a pueda contestar libremente. Posteriormente se codifican todas las respuestas dando lugar a las siguientes nacionalidades: África, Arabia Saudí, Argelia, Bolivia, Colombia, Ecuador, Francia, Lituania, Marruecos, Perú, Rumania.

Respecto a la variable predictora (centro educativo al que pertenece los alumnos), no ha sido reflejada explícitamente en los cuestionarios, para que no hubiera ningún tipo de susceptibilidad por parte de los alumnos o profesores. Es evidente que es una cuestión determinante para el estudio y una variable predictora tenida en cuenta para el análisis de los datos.

**b) Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente Antolín L., Oliva. A., Pertegal, M., López A., (2011)**

La Escala de Valores para el desarrollo Positivo Adolescente (Antolín, Oliva, Pertegal, y López, 2011) ha sido utilizada en el presente estudio porque permite explorar, especialmente en contextos escolares, un conjunto amplio de valores de especial relevancia para el Desarrollo Positivo Adolescente. El estudio que aquí se presenta sobre los valores de los adolescentes de Lorca y su Comarca, haciendo un análisis empírico desde la Teoría del Desarrollo Positivo, hace necesario utilizar esta escala ya que resulta de gran utilidad tanto para detectar las relaciones de valores en adolescentes y el desarrollo positivo de los mismos junto con las fortalezas que ofrecen los adolescentes y así también poder analizar las carencias y activos en los contextos inmediatos de chicos y chicas. La utilización de este cuestionario es por su orientación hacia la evaluación del desarrollo de valores en adolescentes. Con demasiada frecuencia, se confunde el desarrollo saludable con la ausencia de problemas en los adolescentes, esta visión sesgada puede llevar al énfasis excesivo en el déficit y a una cierta negligencia con respecto a los valores y destrezas así como a fortalezas que serán más adelante explicadas y desarrolladas, las cuales deberían promoverse entre los jóvenes y adolescentes. La consideración de los valores como un aspecto fundamental del carácter o personalidad no es una idea nueva, ya que numerosos autores han hecho referencia a los valores humanos como un elemento que influye de forma decisiva sobre las acciones de los individuos. A pesar de que el estudio de los valores no es nuevo y el predominio del modelo centrado en el déficit, en los últimos años ha surgido en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en las competencias durante la adolescencia (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon y Gregory, 2002; Larson, 2000) que tiene sus raíces en la psicología comunitaria (Albee, 1980) a principio de los años 80, o en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social como constructo adecuado para indicar un buen desarrollo en una etapa evolutiva determinada, y, más recientemente, de Martín Seligman (2003), y su Psicología Positiva.

De acuerdo con este enfoque, denominado Desarrollo Positivo Adolescente (DPA), prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y adecuada requiere algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo; precisan de otros aspectos con los que poder



acceder a una exitosa transición hacia la vida adulta, la consecución por parte de chicos y chicas de una serie de competencias, valores y habilidades adecuadas.

La Escala de Valores para el desarrollo Positivo Adolescente (Antolín, Oliva, Pertegal, y López (2011) es una escala autoinforme para adolescentes, la cual ha sido elaborada con un número sustantivo de resultados psicométricos realizados para su construcción con una muestra de 2.400 adolescentes (1.068 chicos y 1.332 chicas) de 12 a 17 años ($M= 14.73$, $DT= 1.25$), que cursaban estudios de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos han aportado evidencias de la calidad psicométricas de los ítems, de validez cruzada de una estructura de ocho factores de primer orden y tres de segundo orden, obtenida a través de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, y de adecuados índices de fiabilidad. Estos son los motivos por los cuales es elegida esa escala, la cual concluye ser un instrumento con importantes evidencias de validez y fiabilidad que permite explorar, especialmente en contextos escolares, un conjunto amplio de valores de especial relevancia para el Desarrollo Positivo Adolescente.

La Escala de Valores para el desarrollo Positivo Adolescente, de Antolín, Oliva, Pertegal, López (2011), fue utilizada para evaluar la importancia que chicos y chicas adolescentes conceden a un conjunto de valores incluidos en el DPA. La escala consta de 24 ítems con un formato de respuesta de escala Likert de 5 puntos (de 1= *nada importante* a 5= *muy importante*) por su idoneidad para la adecuación para la evaluación del objeto de estudio considerado en este trabajo (Herrera, 2007) para una ampliación sobre la temática. El objetivo es evaluar las ocho subescalas descritas por Antolín et al. (2010) en adolescentes entre 12 y 18 años a través de un autoinforme. Cada una de las dimensiones se evalúa por las 8 subescalas que forman el cuestionario, cada una de esas subescalas se evalúan con 3 ítems cada una, la dimensión 3 “valores individuales” recoge los valores de hedonismo y reconocimiento social, que podrían ser considerados ítems con puntuación inversa.

Las 8 subescalas se dividen en: Compromiso Social (relevancia de la participación activa en la comunidad, participación en asociaciones sociales, grupos políticos, ONGs...) Prosocialidad (importancia concebida a las acciones de ayuda colaboración y cuidado de otras personas), Justicia e igualdad social (interés por la consecución de un mundo justo e



igualitario socialmente), Integridad (relevancia otorgada a la actuación en base a principios morales propios), Honestidad (valoración de sinceridad y la comunicación de la verdad), Responsabilidad (importancia concebida a la responsabilidad personal y a la asunción de los propios actos), Hedonismo (importancia otorgada a la consecución del placer propio por encima de otras metas) y Reconocimiento Social (relevancia otorgada al ser reconocido y admirado socialmente). También ha sido posible identificar las agrupaciones de los valores en tres dimensiones de segundo orden: “valores sociales”, “valores personales”, y “valores individualistas”. Dicha escala queda definida en base, a aquellos valores que forman piezas clave para la promoción del DPA. La escala está diseñada específicamente para la aplicación individual o colectiva en contextos escolares, para la evaluación del nivel del alumnado de Educación Secundaria con respecto a la adquisición de valores objeto de investigación. La organización y estructura que presenta está en la siguiente Figura 3.5:

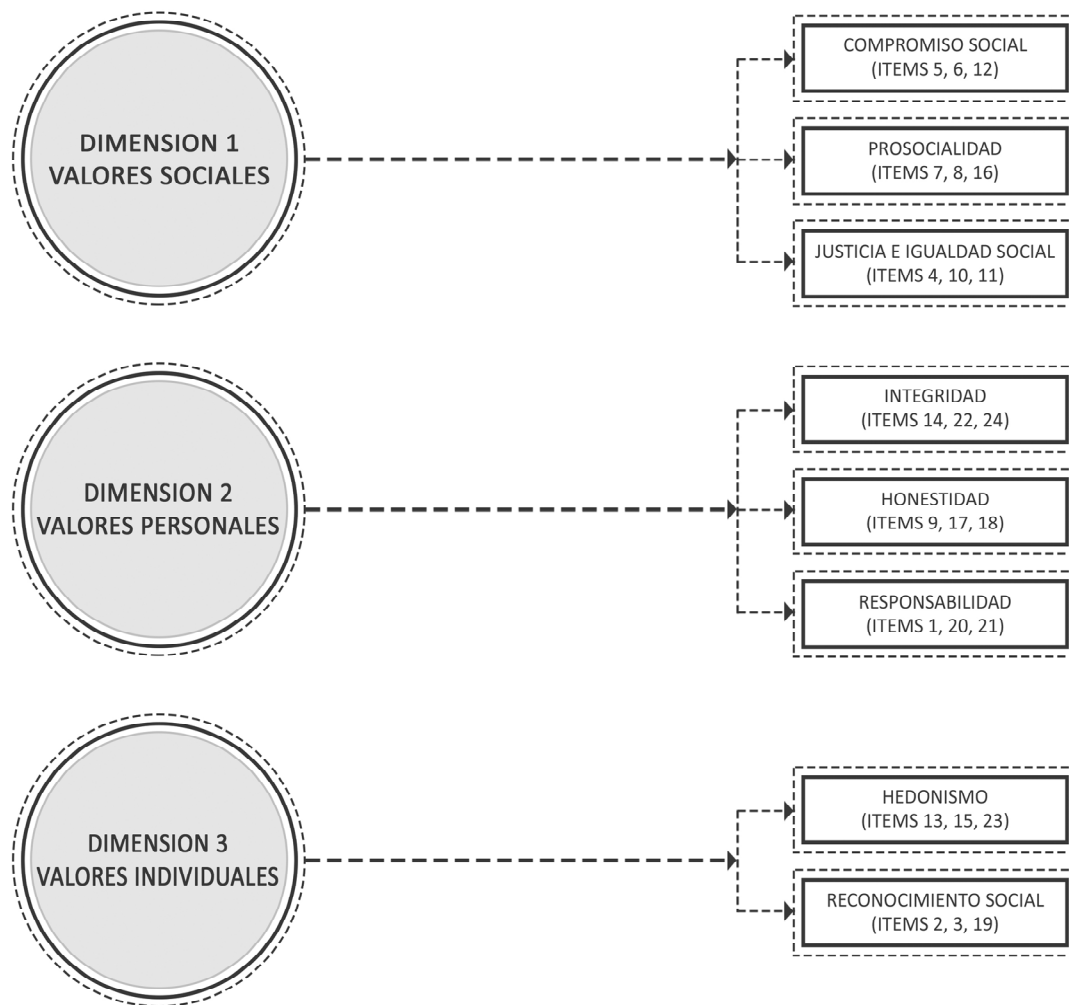


Figura 2.2 Dimensiones de la Escala de Valores EVDPA

El estudio al que fue sometida la escala, ha permitido avalar tanto la adecuación de las propiedades psicométricas de los ítems como la validez y fiabilidad de la escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. Los distintos análisis realizados han aportado evidencia de la validez de una estructura de los ocho factores, acorde con los planteamientos teóricos previos, a la que muestra unos índices estadísticos adecuados (Tabachnick y Fidell, 2007). De acuerdo con el criterio de Comrey (1973), el 79.17% de los ítems tienen excelentes pesos factoriales, 16.67% buena o muy buena y un 4.16% pesos adecuados.

La agrupación de valores sociales, resulta congruente con la literatura previa ya que la alta relación mantenida entre este tipo de dimensiones ha puesto de manifiesto desde numerosos estudios, por ejemplo (Bendit, 2000). La buena integración social, se relaciona



con el conjunto de valores sociales como una contribución positiva a la comunidad, aspecto destacado desde los modelos de DPA (Lerner, 2004). El factor “valores personales” con sus tres categorías, están relacionadas con la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente y siguiendo los propios principios. También constituyen elementos esenciales para el DPA y la madurez personal. Finalmente, el factor “valores individuales”, los cuales podrían ser considerados como una subescala de valores propios de una cultura más individualista o incluso como contravalores. De hecho, algunos estudios han encontrado relación entre estos valores y el consumo de drogas, mientras que los valores prosociales protegían frente a dicho consumo (Megías, 2001).

Puede afirmarse, que esta escala de valores constituye un instrumento de medida válido y fiable que permite explorar a partir de un único instrumento un conjunto amplio de valores de especial relevancia para el DPA.

c) Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2003)

El principal objetivo de esta tesis doctoral, es profundizar en las características de los adolescentes, en sus capacidades para el desarrollo positivo, para ello se analizaran con el cuestionario VIA-Y sus Fortalezas, para ponerlas en relación con sus valores y con las variables predictoras seleccionadas, y así llevar a cabo el análisis empírico sobre el DPA.

A inicios de este siglo XXI Peterson y Seligman (2004) dieron un fuerte impulso al estudio científico de las virtudes y fortalezas del carácter. Un aporte sustancial ha sido su desarrollo de una clasificación de 6 virtudes que incluía a 24 fortalezas del carácter, que consideró un paso importante y necesario para el progreso del estudio científico de la excelencia moral. Con ello se tienen una clasificación no sólo para la utilización del un vocabulario común en la investigación científica de los rasgos positivos, sino que facilitase la comunicación intra e intergrupo de investigadores y clínicos, así como poder relacionar fortalezas con otros comportamientos morales, como es el caso de este estudio con los valores en los adolescentes, este ha sido uno de los puntos más característicos para elegir este cuestionario, y poder utilizarlo para obtener correlaciones y un análisis de datos del cual obtener información sobre la población adolescente.



El camino desarrollado para la clasificación de Peterson y Seligman (2004) se ha iniciado con la investigación de las respuestas que han dado sobre comportamiento moralmente bueno, las tradiciones filosóficas y religiosas de evidente y duradero impacto en la civilización humana, como el budismo e hinduismo, la filosofía ateniense, el judaísmo, el cristianismo y el islamismo, así como el confucianismo y taoísmo. Como resultado, se halló que en estas tradiciones se repetían seis virtudes fundamentales: el coraje, la justicia, la humanidad, la templanza, la sabiduría y la trascendencia. Para evitar el sesgo histórico o cultural, Dahlsgaard, Peterson & Seligman, (2005) a través de esta convergencia surgieron un fundamento no arbitrario para esta clasificación de virtudes y fortalezas. Las fortalezas del carácter son los ingredientes psicológicos (procesos o mecanismos) que definen las virtudes. Y estas a su vez, se manifiestan a través de las fortalezas, por lo tanto si es de nuestro interés el estudio de las mismas, este cuestionario es el idóneo para ser elegido para el presente estudio. Por ejemplo, la sabiduría, como virtud, se manifiesta a través de las fortalezas, como la curiosidad, el amor por el saber, la apertura mental, la creatividad y la perspectiva, fortalezas que son similares entre sí porque involucran la adquisición y el uso del conocimiento, pero, se diferencian unas de otras.

Peterson y Seligman (2004), advirtieron que las fortalezas descritas no son exclusivas ni exhaustivas, por lo que están a revisión permanente y puede ser modificable en un futuro, lo que manifiesta que este sea por el momento el cuestionario más favorable para medir fortalezas ya que existe el instrumento elaborado para adultos, Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) evalúa, las 24 fortalezas en adultos y el Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Y) diseñado por Peterson, Seligman, Dahlsgaard y Park (2003), tomado de Peterson y Seligman (2004), es el cuestionario adaptado para adolescentes entre 10 y 17 años. Gracias a estos cuestionarios se obtiene gran cantidad de información en la actualidad, las fortalezas se consideran factores de protección humana, de hecho las diferentes fortalezas han mostrado correlaciones positivas con la satisfacción de la vida, autoestima y afecto positivo y correlaciones negativas con variables psicopatológicas como la depresión o el estrés (Giménez, 2010), es por ello por lo que se ha elegido para este estudio y para analizar con la mayor rigurosidad las fortalezas junto a los valores.



El cuestionario sobre Fortalezas Humanas ha sido diseñado por Peterson y Seligman (2003) en colaboración con Dahlsgaard y Park. Se basa en el cuestionario para adultos diseñado por los mismos autores. La versión final del VIA-Y contiene 198 ítems con un formato de respuesta de escala Likert de 5 puntos (de 5 = *muy de acuerdo* a 1 = *muy en desacuerdo*). El objetivo es evaluar las 24 fortalezas humanas descritas por Peterson y Seligman en adolescentes y jóvenes entre 10 y 17 años a través de un autoinforme. Cada una de las fortalezas se evalúa a través de 5 y 6 ítems. Las subescalas incluyen ítems con puntuación inversa.

Es fundamental para este trabajo la elección del instrumento VIA-Y, por su validez y fiabilidad, es riguroso por su evaluación en los aspectos y cualidades más positivas del individuo, desde el punto de vista práctico, este tipo de medida permite evaluar los programas de intervención que en un futuro distintos organismos e instituciones promuevan y tengan como objetivo el desarrollo positivo de cualquier grupo. Estos son los motivos por los que se ha utilizado en esta investigación, a continuación se da a exponer las características del cuestionario.

Se ha utilizado la adaptación al español realizada por Vázquez y Hervás (2007) a través del procedimiento de traducción inversa. Para la traducción al castellano se contó con siete personas latinoamericanas que tuvieron en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales entre las poblaciones; a partir de esa versión, un psicólogo estadounidense tradujo de nuevo el cuestionario al inglés. La versión en castellano fue aplicada en un pequeño grupo de adolescentes de diferentes edades para detectar posibles problemas de comprensión. El VIA-Y está disponible en la página Web <http://spanish.authentic happiness.org> por lo tanto accesible para su utilización.

A partir de la revisión de los distintos escritos y después de definir los diferentes criterios Giménez (2010), describe 24 fortalezas clasificadas en seis subgrupos. A continuación se recogen las definiciones de cada una de ellas. En el Anexo 2.5 se ejemplifican algunos de los ítems negativos y positivos de cada dimensión .



Sabiduría y conocimiento: Engloba las fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición y el uso del conocimiento; desde la más básica desde el punto de vista evolutivo (curiosidad) hasta la más compleja (perspectiva)

- Creatividad: pensar nuevas y productivas formas de conceptualizar y hacer las cosas; incluye la creatividad artística, pero no se limita a ésta.
- Curiosidad/interés por el mundo: interesarse por el mundo, encontrar temas de interés, estar abierto a la experiencia, explorar y descubrir.
- Deseo de aprender: deseo de conocer, mejorar, manejar nuevas habilidades.
Está asociada a la curiosidad, aunque en este caso va más allá al describir la tendencia sistemática de añadir nuevo conocimiento al que ya se posee.
- Apertura a la experiencia: Examinar bajo diferentes puntos de vista, tener en cuenta todas las características de la situación antes de opinar sobre ellas o tomar una decisión y ser capaz de cambiar de opinión ante la evidencia.
- Perspectiva: ser capaz de proporcionar un sabio consejo a los demás; tener maneras de ver el mundo que hace que tenga sentido para uno mismo y para los otros.

Coraje: Fortalezas emocionales relacionadas con actuaciones conscientes dirigidas a los objetivos encomiables, relacionados ante adversidades y que no se sabe con certeza si serán conseguidas o no.

- Valor/Valentía: no echarse atrás por el miedo, los cambios, las dificultades o el dolor; defender lo que es justo a pesar de la oposición y actuar de acuerdo a las convicciones aunque sean impopulares. Incluye las actuaciones de valentía física.
- Perseverancia: acabar lo que uno empieza; persistir en una acción a pesar de los obstáculos; concentrarse en lo que se hace y dedicar esfuerzo a conseguir objetivos.
- Integridad: decir la verdad, vivir de forma genuina y auténtica y ser responsable de los propios sentimientos y acciones.
- Vitalidad: Vivir de forma apasionada y con energía, como si la vida fuera una aventura; implicarse en lo que uno hace y sentirse con ánimo para hacer las cosas.

Amor y Humanidad: Fortalezas interpersonales que incluyen acercamiento y amistad con otros.



- Amar y dejarse amar (intimidad): valorar las relaciones íntimas y profundas con los demás, ser cercano a la gente.
- Amabilidad: hacer favores a los otros, ayudarles y cuidarles.
- Inteligencia social: conocimiento de uno mismo y de los demás, conocer cómo actuar en las situaciones sociales y cómo hacer que los otros se sientan bien.

Justicia: Fortalezas cívicas que persiguen una vida en comunidad saludable.

- Ciudadanía: trabajar bien en equipo, ser fiel y apoyar los objetivos comunes.
- Justicia/Imparcialidad: tratar a todo el mundo con los mismos criterios de justicia; no permitir que los sentimientos personales interfieran en las actuaciones con los demás; dar oportunidad a los demás.
- Liderazgo: animar al grupo para conseguir juntos los objetivos propuestos, manteniendo al mismo tiempo buenas relaciones en él; organizar actividades grupales y favorecer que se consigan.

Templanza: Fortalezas que protegen contra el exceso y facilitan la expresión apropiada y moderada de los apetitos y necesidades.

- Capacidad de perdonar y misericordia: olvidar lo que otros nos han hecho y herido; darles una segunda oportunidad; no ser vengativo.
- Humildad: no intentar ser el centro de atención, no tratarse a uno mismo como más especial de lo que se es.
- Prudencia: ser cauto a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no decir o hacer cosas de las que más tarde tener que arrepentirse.
- Autorregulación: regular lo que uno siente o piensa; ser disciplinado; controlar los apetitos y necesidades

Transcendencia: Fortalezas que conectan con el universo más amplio y proporcionan un significado a la vida. Van más allá de la persona y la conectan con algo más elevado y permanente: otras personas, el futuro, la evolución, lo divino o el universo (Seligman, 2003).

- Apreciación de la belleza y de la excelencia: percibir y apreciar la belleza o excelencia de cualquier faceta de la vida, desde la naturaleza al arte, pasando por las matemáticas o la ciencia o a cualquier experiencia diaria.



- Gratitude: ser consciente de las cosas buenas que suceden y dar gracias por ellas, dedicando tiempo a expresarlo.
- Optimismo/Esperanza: esperar lo mejor del futuro y trabajar para lograrlo; confiar en que el futuro depara cosas buenas.
- Humor: tendencia a reír y sonreír; hacer reír a otras personas; ver el lado cómico de lo que sucede; hacer bromas.
- Espiritualidad: Poseer creencias fuertes y coherentes sobre la razón y significado trascendente del universo; saber cuál es su lugar en el orden universal; apoyarse en estas creencias para actuar y sentirse reconfortado.

El cuestionario de Fortalezas Humanas paralelamente a la clasificación teórica, Peterson y Seligman, en colaboración con otros autores, han ido diseñando instrumentos de medida que permiten recoger datos, en poblaciones muy diversas y conocer no sólo si existen o no estas fortalezas, sino los diferentes grados en que se pueden presentar.

Sin olvidar que uno de los criterios que permiten incluir una fortalezas en el listado, también es necesario que esta fortaleza fuera medible y adaptada a una población específica, antes del cuestionario adaptado a los adolescentes los autores habían elaborado el cuestionario para adultos (VIA-IS, Values in Action Inventory of Strengths) el cual consta de 240 ítems con una escala Likert de cinco puntos y puede ser completado aproximadamente en 40 minutos. La puntuación de cada una de las fortalezas se obtiene como medida de las respuestas dadas en los ítems de cada subescala.

Peterson y Seligman, junto a Dahlsgaard y Park (2003), desarrollan el cuestionario sobre fortalezas humanas para adolescentes (“Values in Action Inventory of Strengths for Youth”, VIA-Y). En un primer momento, diferenciaron entre preadolescentes y adolescentes, diseñando cuestionarios diferentes: a partir de los resultados obtenidos, consideraron que no era necesario diferenciar entre estas edades, por lo que crearon un cuestionario único para sujetos entre 10 y 17 años. Los detalles de los resultados de este cuestionario quedan recogidos más ampliamente, en la siguiente Tabla 2.4.



Tabla 2.4

Resultados VIA-Y según Peterson y Park, 2003

| Resultados VIA-Y (Peterson y Park, 2003) |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Las diferentes subescalas presentan índices de fiabilidad por encima de .65.• Las puntuaciones obtenidas por los adolescentes apuntan en una dirección positiva, es decir, la mayoría de los jóvenes desarrollan la mayoría de los componentes de un buen carácter.• Los adolescentes y jóvenes presentan medias especialmente altas en las fortalezas humanitarias y especialmente bajas en las de templanza. Este dato es similar al encontrado con adultos.• Las fortalezas más comunes entre los adolescentes y jóvenes son la gratitud, el humor y el amor. Entre las menos comunes destacan la prudencia, el perdón, la espiritualidad y la autorregulación.• Al analizar diferencias entre sexos se encuentra que las chicas puntúan más alto en algunas fortalezas como la apreciación de la belleza, la justicia, la amabilidad y la perspectiva.• En cuanto a diferencias en función de la edad, los mayores puntúan más alto que los más pequeños en la mayoría de las fortalezas.• En comparación con los adultos, la esperanza, la ciudadanía y la vitalidad son relativamente más comunes en jóvenes, mientras que la apreciación de la belleza, la autenticidad, el liderazgo y la perspectiva parecen más comunes en los adultos |

En cuanto a correlaciones con otras dimensiones, los autores se han encontrado que existe una fuerte asociación en todas las edades y culturas estudiadas entre satisfacción con la vida y las siguientes fortalezas: entusiasmo, optimismo, amor, perspectiva, inteligencia social, autorregulación y perseverancia. Las fortalezas que más contribuyen a la satisfacción con la vida van cambiando en función del momento evolutivo. Las fortalezas de ciudadanía y prudencia contribuyen más a la satisfacción con la vida en los niños/adolescentes que en los adultos; la capacidad de amar, la gratitud, la esperanza y la vitalidad son los predictores más robustos de satisfacción durante la juventud y las fortalezas de curiosidad y espiritualidad parecen contribuir más a la satisfacción con la vida en los adultos que en los niños/adolescentes (Park, 2004).

También se han encontrado Park y Peterson (2006), correlaciones pequeñas aunque significativas entre las diferentes fortalezas y rendimiento escolar, siendo especialmente significativa la correlación con perseverancia.



En relación con las variables de personalidad siguiendo el modelo de los Cinco Factores (Big-Five) que propone las dimensiones de amabilidad, apertura, neuroticismo, extraversión y conciencia (McCrae y Costa, 1995), incluye la Amabilidad para el estudio de la personalidad. Mezquita et al. (2006), han encontrado que una baja amabilidad y la baja responsabilidad correlacionan de forma significativa con el consumo de alcohol tanto en los chicos como en las chicas adolescentes. Los jóvenes violentos presentan niveles más bajos de responsabilidad y amabilidad (Tur, Mestre y Barrio, 2004) y que la baja amabilidad es predictor de agresividad (especialmente física) en chicos, pero no en chicas (Carrasco y Barrio, 2007). Diferentes estudios han encontrado puntuaciones significativamente más altas en amabilidad en los adolescentes (Ortet et al., 2007). Así como, la esperanza, la vitalidad y la autorregulación correlacionan de manera negativa con Neuroticismo; el humor, el liderazgo, la apertura a la experiencia, la creatividad, los deseo de aprender y la curiosidad correlacionan con Extraversión; la perseverancia, la prudencia, la autenticidad, la gratitud y la justicia aparecen asociadas a Responsabilidad y, la generosidad, el amor, la inteligencia social, la ciudadanía y la perspectiva correlacionan con Amabilidad (Park y Peterson, 2006).

En opinión de los autores, es un cuestionario demasiado extenso atendiendo a la población a la que va dirigida ya que puede resultar cansado y aburrido; ahora bien, consideran que resulta difícil reducir los ítems dado el número de fortalezas que se están evaluando. En cualquier caso, no descartaban pensar en versiones más reducidas atendiendo a los análisis factoriales que van realizando con el fin de hacerlo más accesible y atractivo (Peterson y Seligman, 2004). En el presente estudio, se ha utilizado un análisis exhaustivo y seguro de los ítems que engloban cada fortaleza, analizando cada una de las categorías y dimensiones del cuestionario, se ha llevado a cabo una reducción de los ítems para cada fortaleza, en un principio cada una de ellas constaba de al menos 8 o 9 ítems, con un total de 198 ítems, muchos de los ítems son repetitivos en algunas cuestiones por lo que se ha realizado, la eliminación de los ítems que resultaban redundantes para medir una misma fortaleza, obteniendo de cada una de ellas un total de 5-6 ítems, para que tuviera un aspecto más asequible para los alumnos de educación secundaria. Teniendo en cuenta los ítems inversos y no modificando ninguno de ellos para que la validez del cuestionario no se viera afectada. El procedimiento ha sido el siguiente:



En primer lugar se recogió cada categoría por separado, leyendo y analizando minuciosamente cada uno de los ítems que la acompañaban, eliminando así los ítems que más relación tenían unos con otros, es decir los ítems que evaluaban lo mismo con distintas palabras, un ejemplo de ello se muestra a continuación con la subescala de gratitud, véase Tabla 2.5.

Tabla 2.5

Ítems originales e Ítems definitivos para la subescala de gratitud

| Ítems originales | Ítems definitivos |
|---|--|
| En mi vida me quejo más de lo que agradezco. | En mi vida me quejo más de lo que agradezco. |
| A menudo me siento con suerte por lo que tengo en la vida. | A menudo me siento con suerte por lo que tengo en la vida. |
| Soy una persona agradecida. | Eliminada |
| No me siento agradecido/a a menudo. | No me siento agradecido/a a menudo. |
| Cuando me suceden cosas buenas, pienso en la gente que me ayudó. | Cuando me suceden cosas buenas, pienso en la gente que me ayudó. |
| A menudo doy las gracias por los padres y familia que tengo. | A menudo doy las gracias por los padres y familia que tengo. |
| Puedo encontrar muchas cosas en mi vida por las que estar agradecido | Eliminada |
| Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias. | Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias. |

La escala original del VIA-Y consta de 198 ítem, haciendo la revisión de cada categoría y eliminando dos o tres como mucho de los ítems de los que se podían considerar que tenían una interpretación idéntica a la hora de contestar el cuestionario, se obtuvo un cuestionario con menos ítems para los alumnos de educación de secundaria, ya que la cantidad de ítems podría ser un inconveniente para la contestación del mismo con la misma atención de principio a fin. En el cuestionario final se integraron 143 ítems y con un tiempo estimado de realización de 40 minutos. A continuación, la presentación del cuestionario que se les hizo a los alumnos de educación secundaria, fue en un principio la explicación a los estudiantes del objetivo de la investigación, la participación voluntaria para el cumplimiento del mismo, con el consentimiento informado verbal de los estudiantes, garantizándose el



anonimato y la confidencialidad de la información, una breve explicación de las instrucciones necesarias para llevarlo a cabo, atendiendo a dudas y preguntas sobre el procedimiento, todo fue llevado a cabo en una sesión de 50 minutos, el tiempo donado por los profesores en su clase lectiva.

2.2.3.2. Procedimiento

El proceso de recogida de datos se realizó entre Marzo y Junio del 2013. En primer lugar, se estableció un calendario de entrevistas con los tutores de la muestra seleccionada, donde se explicó el funcionamiento del cuestionario, el tiempo estimado que se podría tardar, número de alumnos por aula, instrucciones sobre cómo contestar a los cuestionarios (instrucciones dirigidas a los alumnos antes de la cumplimentación de cada cuestionario; instrucciones leídas en voz alta al inicio de cada sesión y dirigidas a crear un clima de colaboración y de sinceridad); información a cada tutor sobre la codificación de cada alumno, modo de repartir los cuestionarios y sistema de identificación de cada alumno. Una de las principales dudas que se plantearon en esta entrevista con los tutores, era el hecho de que posiblemente los participantes no tuvieran tiempo en una sola sesión (en torno a 55-60 minutos de una clase) para completar ambos cuestionarios. Se adoptó el acuerdo de aplicar los cuestionarios en dos sesiones, de tal manera que ambos cuestionarios se pudieran cumplimentar sin ningún problema, sin sobrecargar a los participantes. Tras esta primera entrevista, se tomó el acuerdo de que los cuestionarios fueran repartidos a los alumnos en horas de tutoría, para garantizar la presencia del tutor. A continuación se relata el procedimiento seguido en ambas sesiones.

Primera sesión: Para favorecer la motivación del alumno y su disposición a colaborar en esta investigación, fue presentada la investigadora y se indicó lo que pretendía con esta investigación, la importancia de la misma, destacando el papel protagonista de cada alumno. Se les informó sobre la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas y el carácter voluntario a participar en la investigación. Se atendieron todas las dudas antes de presentar el cuestionario, En esta primera sesión se aplicó el cuestionario VIA-Y que, por su longitud, ocupó todo el tiempo de una clase lectiva. Este cuestionario no presentó dificultades sobrevenidas durante su aplicación.



Segunda sesión: Trascurridas dos semanas, se realizó la segunda sesión, en la que se recordaba la confidencialidad y el anonimato, la importancia del mismo y agradeciendo la implicación y la motivación que presentaba el alumnado en todo momento. La escala que se pasó fue la de valores para el desarrollo positivo, junto a esta escala se adjunto el cuestionario de las variables predictoras.

Todos los participantes completaron, el cuestionario VIA-Y, los datos sociodemográficos y la escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. Estos fueron totalmente entregados y recogidos por la investigadora y el apoyo del tutor de cada curso. Ningún participante se negó a completar el cuestionario, y la escala de valores.

2.2.3.3. Plan de Análisis de los datos

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, con el apoyo del Instituto público de Educación Secundaria y el Colegio concertado, se procedió a la codificación de los ítems y a su tabulación mediante la grabación de los datos contenidos en cada uno de los cuestionarios considerados válidos. Se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows (Statistical Package for Social Sciences) en su versión 15.

Se utilizó estadística descriptiva, cuyos resultados se muestran mediante tablas y gráficos, con *media* y *desviación típica*. En un primer momento, se realizó el análisis de las características psicométricas de los instrumentos utilizados, así como de las posibles diferencias en función de las variables socio demográficas; edad, género, curso académico etc.

Se realiza el análisis factorial tanto para el Cuestionario Fortalezas de Carácter para adolescentes (VIA-Y), junto con la Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (EVDPA), así como el análisis de fiabilidad para ambos utilizando el modelo Alfa de Cronbach.

El estudio estadístico se ha basado en primer lugar en una lectura porcentual de todos los datos obtenidos en los dos documentos utilizados (Cuestionario Values in Action for Young VIA-Y y la Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente). Los datos obtenidos



en ambos documentos son un material que debemos describir e interpretar mediante los procesos necesarios y pertinentes, que nos lleven a extraer el significado de los datos, en relación al problema y los objetivos al inicio de nuestra investigación. El sentido de la investigación cobra sentido, con el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario VIA-Y y la escala EVDPA.

Según Martínez (2002) para el tratamiento de los datos obtenidos, en los cuestionarios o escalas con preguntas cerradas, se suele realizar un análisis estadístico que ayuda a resumir y relacionar grandes cantidades de información.

El método utilizado en nuestra investigación, ha sido elaborado con un cuestionario y una escala de preguntas cerradas, y por eso se ha realizado un análisis estadístico descriptivo de los datos, donde se muestran frecuencias, porcentajes, *medias* y *desviaciones típicas*. El programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) nos facilitó los cálculos estadísticos y nos permitió ahorrar tiempo. Se ha realizado un proceso del análisis cuantitativo, en el cual se lleva a cabo a través de cinco pasos básicos para analizar los resultados del cuestionario VIA-Y y la escala EVDPA (Martínez, 2002, p. 31-32-38-41).

1. Codificar respuestas
2. Crear una matriz y vaciar encuestas
3. Recuento de respuestas para cada pregunta (variable) y cálculo de porcentajes
4. Elaboración de gráficas de variables individualmente
5. Estudio de relaciones entre variables (Tablas y Gráficas)

1) Codificar las respuestas

Una vez recogidos ambos cuestionarios, se paso a codificar las respuestas en el programa SPSS. En el caso de nuestro cuestionario VIA-Y y la escala EVDPA, las preguntas eran cerradas y corresponden a respuestas ordinales.

Las repuestas de la escala de valores fue asignada a través de una medida ordinal, 1= *nada importante*, 2= *algo importante*, 3= *importante*, 4= *bastante importante*, 5= *muy importante*. Para las variables predictoras se utilizaron medidas ordinales, de escala o



nominales si era tipo cadena, según las repuestas que los alumnos tenían que reflejar en el cuestionario. Para el cuestionario VIA-Y las repuestas fueron igualmente codificadas que para la escala EVDPA, se diferencian en el tipo de respuestas, éstas fueron tipo numérico y con una medida ordinal, 1= *totalmente en desacuerdo*, 2= *en desacuerdo*, 3= *ni desacuerdo ni en desacuerdo*, 4= *totalmente desacuerdo*.

2) Crear una matriz y vaciar las encuestas

El recuento y el análisis de las respuestas obtenidas fue llevado a cabo mediante la colocación de las respuestas codificadas de todas las personas encuestadas en una matriz. La estructura de la matriz se elaboró con el programa estadístico SPSS, y consiste en una tabla donde cada fila representa un alumno de educación secundaria de los que han contestado el cuestionario y la escala, para ellos se han llevado a cabo dos matrices una para el cuestionario VIA-Y y otra matriz para la escala EVDPA; cada una de ellas tiene una columna que conlleva una pregunta del cuestionario o escala.

3) Recuento de respuestas para cada pregunta (variable) y cálculo de porcentajes.

Con el apoyo del programa estadístico SPSS se realizó el análisis de respuestas de los cuestionarios. Se obtuvo el recuento de frecuencias de los valores por cada ítem, se unificaron ítems para obtener las frecuencias y porcentajes de las dimensiones que corresponden a las variables a estudiar en ambos medios y finalmente se obtuvo la información de dimensiones y subescalas del cuestionario VIA-Y y la escala EVDPA.

4) Elaboración de gráficas

Para la elaboración de gráficas así como para obtener los porcentajes agrupados, se utilizó el programa SPSS, así como el programa computacional Microsoft Excel, en este último programa se trabajó con porcentajes dados en el SPSS.

5) Estudio de las relaciones entre variables (Tablas y Gráficas)

En el presente estudio, se han utilizado las gráficas correspondientes a las variables estudiadas, desarrollando gráficas y tablas para las dimensiones, subescalas así como tablas en las que se analizan ítems a ítems, también se han elaborado gráficas y tablas en el cruce de



datos. La información expuesta en este estudio, ha sido trabajada con el SPSS y tablas en el programa computacional Microsoft Excell.

Con el fin de construir un proceso analítico estructurado y significativo, respecto a los resultados obtenidos, se han interpretado los datos junto a la fundamentación teórica, y así en base a ello, obtendremos los resultados o conclusiones.

Para permitir evaluar la autenticidad del proceso de investigación llevado a cabo en este trabajo, y así como, a la hora de valorar el rigor científico, se han llevado a cabo unos criterios regulativos, con el objetivo de contar con datos confiables para el VIA-Y y el EVDPA, para ello se efectuaron algunos procedimientos que implican, la revisión exhaustiva de la información proporcionada por los participantes, minuciosidad en la recogida del material, en el tratamiento de los datos... etc. A continuación se exponen los procedimientos llevados a cabo.

Criterios de rigor científico

1) Validez interna

En la metodología aplicada en este estudio es de corte cuantitativo y en su validez interna se han tenido en cuenta las siguientes características:

- Datos perdidos: dada la extensión del cuestionario, en algunos de ellos se ha podido observar algún test en el que se quedara algún ítems sin contestar, en ese caso a la hora de la recogida del material, se han revisado y se ha podido localizar al alumno para que pudiera finalizar completamente el test, siempre conservando el anonimato y obteniendo la información por un número asignado a cada alumno, para que se pudiera codificar ambos tests a la misma persona.

- Recogida de material: para recoger la información de esta tesis se ha contado con colaboración de los centros y más concretamente de los tutores de cada curso. En presencia de la investigadora en cada una de sus clases de tutoría, se resolvieron dudas y se explicó la importancia de la participación de los alumnos en esta investigación, los cuales mostraron un gran interés en entender todas las instrucciones a seguir. Toda la información se encuentra



registrada y clasificada en el programa SPSS. Por otro lado las encuestas y cuestionarios quedan archivadas para posibles consultas.

2) Aplicabilidad

Los criterios que dan rigor a la aplicabilidad, se basan en la validez externa o transferibilidad y en el grado en que puede aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos o contextos. Por lo tanto nuestra investigación de las fortalezas y valores de los adolescentes, permite extrapolar los resultados de los datos obtenidos a la población de alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria, proporcionando una base de conocimiento que nos permite extender conclusiones a contextos similares.

Para asegurar la validez externa de nuestra investigación nos basamos principalmente en recogida de abundante material. Este proceso de recogida de información, a través del cuestionario VIA-Y y la escala EVDPA, reunió la mayor cantidad de datos que nos fue posible, para así obtener una muestra estadísticamente representativa, y que la investigación pueda ser objeto de comparación con otros contextos posibles.

3) Consistencia

Cuando utilizamos una metodología empírico analítica la consistencia interna es la llamada fiabilidad. La fiabilidad llevada a cabo en nuestro estudio, ha consistido en comprobar la fiabilidad de ambos instrumentos a través del coeficiente Alpha de Cronbach (1951). La fiabilidad ha sido analizada tanto en las subescalas como en las dimensiones de los valores y fortalezas, comparando los datos originales y de otros estudios con los datos obtenidos en esta investigación. Toda esta información está analizada en el próximo capítulo tres, en el análisis de datos.

4) Neutralidad

Cuando nos referimos al criterio de neutralidad, estamos señalando que los resultados de la investigación son reflejo de los sujetos estudiados y de la misma investigación, y no producto de sesgos, juicios e intereses del investigador. La neutralidad está referida a la confirmabilidad de la interpretación o análisis de la información, que se logra cuando otro investigador puede seguir la pista, al investigador original y llegar a hallazgos similares.



En el presente estudio se ha obtenido el número de respuestas de todos los sujetos consultados, obteniendo el peso que tiene, en cada una de las variables, las puntuaciones que definen ambas escalas. Se han considerado en un principio los datos globalmente, es decir, los 381 alumnos de Educación Secundaria que han participado. Después, se ha realizado una lectura porcentual en cada una de las modalidades y contextos que contempla la investigación, con el fin de establecer una dimensión comparativa.

Con esta lectura directa de los datos obtenemos el grado de Fortalezas y sus distintas categorías que evalúa el cuestionario VIA-Y, así como las puntuaciones de Valores de los adolescentes para el desarrollo positivo. A continuación se presenta la Tabla 2.6 con los ítems negativos y positivos del cuestionario VIA-Y, y la Tabla 2.7 con sus respectivos ítems negativos y positivos.

Tabla 2.6
Ítems positivos y negativos del cuestionario VIA_Y

| Representación numérica del cuestionario VIA-Y | |
|---|---|
| Ítems positivos 64% del cuestionario | 1, 2, 5, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 27, 30, 32, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 54, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 76 79, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 141 y 142 |
| Ítems negativos 36% del cuestionario | 3, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 16, 19, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 33, 35, 36, 39, 40, 47, 50, 52, 53, 55, 58, 61, 64, 65, 68, 73, 75, 77, 78, 80, 81, 85, 92, 98, 104, 106, 110, 122, 124, 125, 130, 131, 132, 135, 136 y 143 |

Tabla 2.7
Ítems positivos y negativos de la Escala de valores EVDPA

| Representación numérica de la Escala de valores EVDPA | |
|--|--|
| Ítems positivos 75% de la escala | 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22 y 24 |
| Ítems negativos 25% de la escala | 2, 3, 13, 15, 19, 23. |



En el cuestionario VIA-Y, los ítems negativos han sido transformados a positivos con el programa estadístico SPSS, para facilitar el análisis descriptivo a través de *medias* y *desviaciones típicas*. En la escala de valores EVDPA no ha sido necesario ya que los valores individualistas que incluyen las dimensiones de hedonismo y reconocimiento social, podrían ser considerados como una submuestra de valores propios de una cultura más individualista o incluso un contravalor.

En la fase tratamiento de los datos, se ha procedido a conocer las técnicas que se deben utilizar en la investigación, ya sean técnicas de estadística paramétrica o no paramétrica. Para ello se realizó el análisis de homocedasticidad que nos permite conocer si el grupo que se analiza tiene, o no, la misma varianza y por tanto aceptar o rechazar la hipótesis nula. La Prueba de Normalidad utilizada en esta investigación ha sido una prueba no paramétrica, se ha aplicado a ambos cuestionarios a través del paquete estadístico SPSS, para evaluar la normalidad de un conjunto de datos tenemos el Test de Kolmogorov-Smirnov y el Test de Shapiro- Wilks, en nuestro caso como nuestra muestra es superior a 50 individuos, solo podemos utilizar la prueba analítica de Kolmogorov-Smirnov, ésta es la más utilizada y se considera uno de los test más potentes para muestras mayores de 30 casos. En este test la Hipótesis nula (H_0) es que el conjunto de datos siguen una distribución normal. Y la Hipótesis Alternativa (H_1) es que no sigue una distribución normal. Los datos ofrecidos en esta prueba tienen un valor significativo de ($p \leq .05$) en todas las variables, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula, no pudiendo afirmar que la muestra se ajusta a una distribución normal de la población, por lo que haremos uso de estadística no paramétrica en el análisis de datos, véase Anexo 2.6 Prueba de normalidad cuestionario Fortalezas VIA-Y, y Anexo 2.7 Prueba de normalidad escala de Valores EVDPA.

Para estudiar la magnitud de la asociación existente entre las variables predictoras y dependientes, hemos acudido al procedimiento estadístico no paramétrico con la prueba de Kruskal-Wallis, en la que la significación entre las variables criterio e predictoras era menor de .05 lo cual mostraba una significación entre variables se procedió a utilizar la Prueba Mann-Whitney en la que podíamos apreciar dónde se encontraba la correlación de la variable predictora respecto de la variable criterio, todos estos datos se presentan en el próximo capítulo III "Exposición y Análisis de Datos".

CAPÍTULO III:

EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS



ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO VIA-Y

3.1 Fortalezas de los adolescentes en el municipio de Lorca

En este apartado se analiza el cuestionario sobre Fortalezas Humanas de Peterson y Seligman (2004). En primer lugar hacemos mención de las características psicométricas del cuestionario así como la descripción de las escalas, y analizamos la fiabilidad de nuestro cuestionario comparando éste con el del estudio original y otros estudios donde se ha utilizado el mismo cuestionario.

Relacionamos uno de los objetivos específicos de nuestra tesis doctoral, que es analizar el conjunto de fortalezas de los adolescentes de Lorca y su Comarca a través de la aplicación del cuestionario sobre Fortalezas Humanas de Peterson y Seligman (2004).

3.1.1 Características psicométricas del cuestionario VIA-Y

3.1.1.1 Descripción de las subescalas

Con la finalidad de conocer cuáles son las fortalezas que predominan en los adolescentes, se ha procedido a la agrupación de los ítems en 24 categorías (creatividad, curiosidad, deseo de aprender, apertura a la experiencia, sabiduría, valor, perseverancia, integridad, vitalidad, amor, amabilidad, inteligencia social, ciudadanía, equidad, liderazgo, capacidad de perdonar, humildad, prudencia, autorregulación, apreciación por la belleza, gratitud, optimismo, humor y espiritualidad) y posteriormente en 6 dimensiones (sabiduría y conocimiento, coraje, amor y humanidad, justicia, templanza, transcendencia) véase Figura 3.1, para así proceder a extraer los estadísticos descriptivos de los mismos, concretamente *media y desviación típica*.

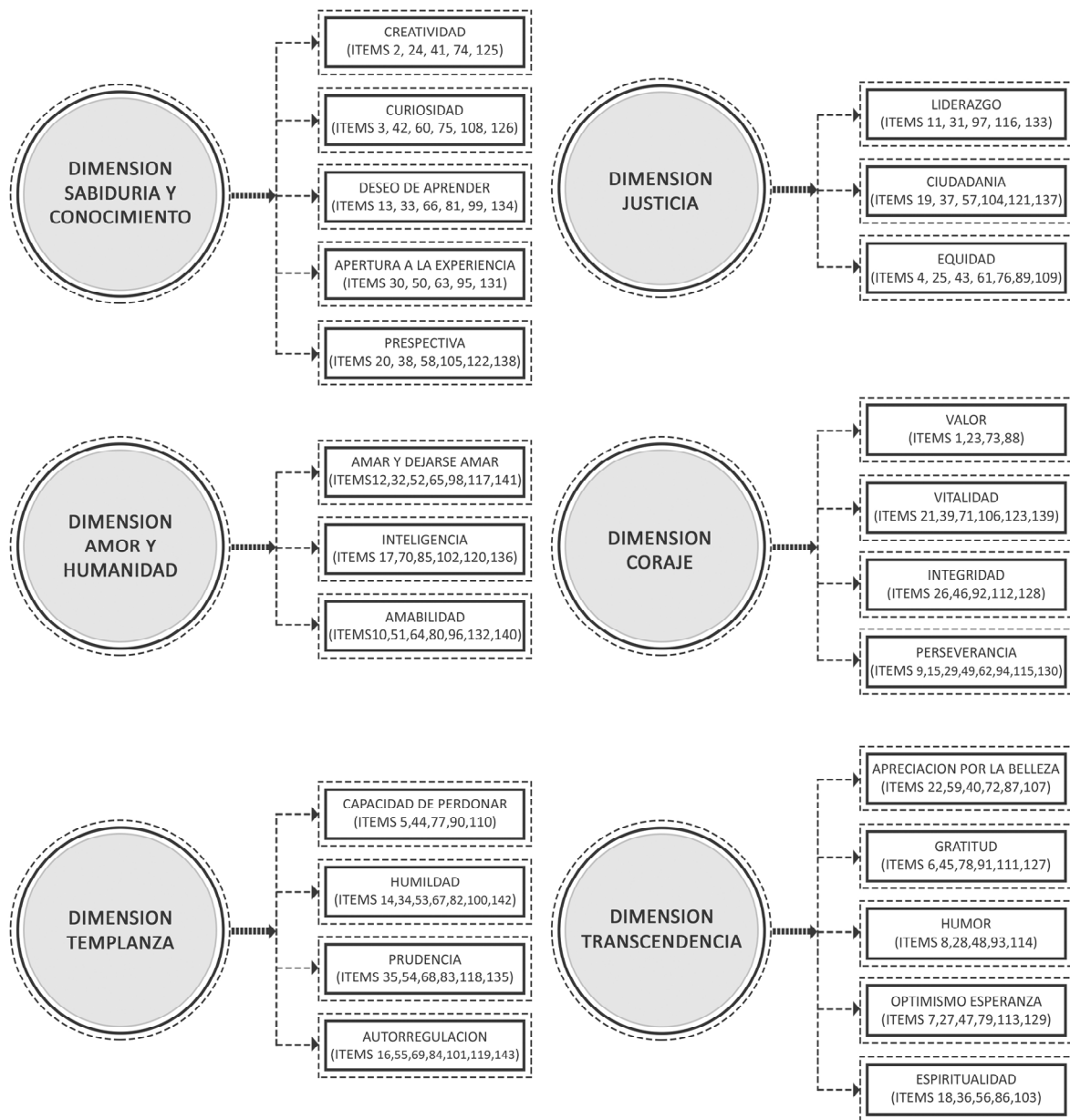


Figura 3.1 Estadísticos descriptivos de todas las Dimensiones de Fortalezas

3.1.1.2 Prueba de fiabilidad

Como indicador de la fiabilidad o consistencia interna del instrumento hemos utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach (1951). En la Tabla 3.1 se recoge la fiabilidad de cada una de las subescalas obtenidas en el presente estudio, así como la del estudio original y otros estudios que han utilizado el mismo cuestionario en sus investigaciones.



Tabla 3.1

Fiabilidad de las diferentes subescalas y comparación con las obtenidas en otros estudios

| Subescala | Alpha obtenido N= 381 | Estudio Tesis Montserrat Giménez N= 1049 | Estudio Tesis Rivas N= | Estudio Original (Peterson y Park,2003) N= 306 | Estudio Original (Peterson y Park, 2006) N= 250 |
|-------------------------------|--------------------------|---|------------------------------|---|--|
| Gratitud | .50 | .66 | .75 | .76 | .85 |
| Apreciación por la belleza | .62 | .73 | .74 | .82 | .87 |
| Integridad | .66 | .74 | | .75 | .84 |
| Autorregulación | .71 | .71 | .74 | .66 | .76 |
| Creatividad | .60 | .73 | .79 | .86 | .83 |
| Curiosidad | .60 | .69 | .67 | .76 | .77 |
| Deseos de aprender | .63 | .75 | .70 | .87 | .85 |
| Vitalidad | .57 | .70 | .73 | .73 | .80 |
| Generosidad | .63 | .74 | .72 | .81 | .81 |
| Humildad | .50 | .63 | .80 | .77 | .74 |
| Humor | -.12 | .76 | | .85 | .83 |
| Inteligencia social | .30 | .46 | .72 | .85 | .72 |
| Intimidad/Amor | .67 | .72 | .69 | .74 | .84 |
| Apertura a la experiencia | .64 | .63 | .77 | .84 | .80 |
| Equidad | .58 | .60 | .73 | .82 | .85 |
| Liderazgo | .47 | .70 | .79 | .76 | .83 |
| Optimismo | .34 | .79 | .78 | .82 | .83 |
| Perdón | .65 | .79 | .82 | .76 | .80 |
| Perseverancia | .64 | .76 | .83 | .82 | .84 |
| Perspectiva | .49 | .62 | .74 | .84 | .78 |
| Prudencia | .55 | .63 | .75 | .70 | .81 |
| Espiritualidad | .12 | .85 | .83 | .85 | .91 |
| Ciudadanía | .66 | .72 | .72 | .78 | .79 |
| Valor | .48 | .67 | .67 | .78 | .78 |

El índice de fiabilidad de 13 de las subescalas está por encima de .60, a excepción de 4 subescalas que están entre .50 y .59. Las subescalas perspectiva, valor y liderazgo obtienen una fiabilidad de .49, .48 y .47 respectivamente. Las subescalas con una menor fiabilidad han sido: humor -.12, inteligencia social .30, optimismo .34 y espiritualidad .12. Con una mayor fiabilidad tenemos autorregulación .71 intimidad /amor .67 y la subescala ciudadanía con .66.

Tras la comparación de los valores de fiabilidad recogidos en la tabla anterior, se puede comprobar que los valores en este estudio se muestran por debajo de los precedentes. Un aspecto a tener en cuenta, al respecto, es que el cuestionario empleado es una versión reducida del original, tal como se ha explicado en capítulo II de esta tesis.



A continuación, la Tabla 3.2 contiene la fiabilidad obtenida en el presente estudio, pero centrándonos en las dimensiones y no en la escalas. Como se puede comprobar, la fiabilidad aumenta considerablemente al englobar en cuestionario por dimensiones obteniendo una puntuación por encima del .60 y con una fiabilidad mayor en las dimensiones sabiduría y conocimiento .82, coraje .77 y en templanza .76, la dimensión con la fiabilidad más baja en transcendencia .63.

Tabla 3.2

Fiabilidad por dimensiones

| Dimensiones | Categorías | Alpha de Cronbach |
|--------------------------|--|-------------------|
| Sabiduría y conocimiento | Creatividad Curiosidad Deseo de aprender Apertura a la experiencia Perspectiva | .82 |
| Coraje | Valor Perseverancia Integridad Vitalidad | .77 |
| Amor | Amar y dejarse amar Amabilidad Inteligencia social | .71 |
| Justicia | Ciudadanía Equidad Liderazgo | .70 |
| Templanza | Capacidad de perdonar, misericordia Humildad Prudencia Autorregulación | .76 |
| Transcendencia | Apreciación por la belleza Gratitud Optimismo/esperanza Humor Espiritualidad | .63 |



3.1.2. Resultados obtenidos en la muestra estudiada

A continuación se exponen los resultados obtenidos en relación a las fortalezas de los adolescentes (13-19 años) del municipio de Lorca y su comarca.

Desde lo general a lo particular, comenzamos con la descripción de las 6 dimensiones y las 24 subescalas.

3.1.2.1 Estadísticos descriptivos de las dimensiones y subescalas

La Tabla 3.3 presenta las *medias* y *desviaciones típicas* obtenidas de las seis dimensiones en las que están clasificadas las fortalezas humanas.

Tabla 3.3

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del VIA-Y

| Dimensión | Media | Desviación típica |
|--------------------------|--------------|--------------------------|
| Sabiduría y conocimiento | 3.76 | .46 |
| Coraje | 3.69 | .45 |
| Amor | 3.74 | .44 |
| Justicia | 3.60 | .44 |
| Templanza | 3.40 | .48 |
| Transcendencia | 3.54 | .32 |

En general, aunque todas las dimensiones han alcanzado puntuaciones elevadas, situándose por encima del valor medio de la escala (>3), los adolescentes de Lorca valoran la sabiduría y el amor como las principales fortalezas en su vida. La primera de ellas sabiduría, se destaca las fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición y el uso del conocimiento: desde la más básica desde el punto evolutivo (curiosidad) hasta las más compleja (perspectiva), la dimensión sabiduría y conocimiento nos ofrece fortalezas como: curiosidad e interés por el mundo, el amor por el conocimiento y el aprendizaje mejorando nuevas habilidades, examinar bajo diferentes puntos de vista, utilizar el ingenio para pensar nuevas formas productivas de conceptualizar y hacer las cosas, así como ser capaz de proporcionar un sabio consejo a los demás. Todas estas son las fortalezas de las que está hecha la



dimensión de sabiduría y conocimiento y de la que nuestros alumnos han valorado con una puntuación cercana a 4, estando así *de acuerdo* con estas formas de ser y pensar.

La otra dimensión mejor valorada por los estudiantes de educación secundaria es el amor o también llamada humanidad. Esta dimensión está integrada por fortalezas interpersonales que incluyen el acercamiento y amistad con otros. En esta dimensión del amor, podemos ver fortalezas como el apego, capacidad de amar y ser amado, la fortaleza de la amabilidad y la generosidad, así como la inteligencia social siendo conscientes de las emociones de los demás y las de uno mismo.

Por el contrario, la templanza es la menos valorada por los alumnos de educación secundaria, entendida como la dimensión que engloba fortalezas que protegen del exceso y facilitan la expresión apropiada y moderada de los apetitos y necesidades. Esta dimensión nos ofrece fortalezas como perdonar, la humildad sin ser el centro de atención, ser cauto para no tener que arrepentirse más tarde, así como el auto-control y la auto-regulación.

Tratando de profundizar en el conocimiento de las fortalezas, se hace necesario analizar los estadísticos descriptivos de las distintas subescalas que se contemplan en cada una de las dimensiones anteriormente analizadas (véase Tabla 3.4). Concretamente nos estamos refiriendo a 24 fortalezas, que van a ser expuestas a continuación de forma secuencial y ordenada atendiendo a la dimensión a la que hacen mención.

Tabla 3.4
Estadísticos descriptivos de las categorías del VIA-Y

| Dimensión | | Media | Desviación típica |
|--------------------------|---------------------------------|-------|-------------------|
| Sabiduría y conocimiento | Creatividad | 3.79 | .69 |
| | Curiosidad/Interés por el mundo | 3.91 | .63 |
| | Deseo de aprender | 3.82 | .67 |
| | Apertura a la experiencia | 3.66 | .73 |
| | Perspectiva (Sabiduría) | 3.65 | .56 |
| Amor y Humanidad | Amar y dejarse amar (intimidad) | 3.73 | .69 |
| | Amabilidad | 4.02 | .56 |
| | Inteligencia social | 3.48 | .54 |
| Coraje | Valor/Valentía | 3.88 | .66 |



| | | | |
|----------------|---|------|-----|
| | Perseverancia | 3.55 | .61 |
| | Integridad | 3.70 | .74 |
| | Vitalidad | 3.66 | .65 |
| Justicia | Ciudadanía | 4.02 | .59 |
| | Equidad | 3.52 | .62 |
| | Liderazgo | 3.26 | .63 |
| Transcendencia | Apreciación por la belleza y de la excelencia | 3.82 | .64 |
| | Gratitud | 3.98 | .56 |
| | Optimismo/Esperanza | 3.07 | .46 |
| | Humor | 3.36 | .48 |
| | Espiritualidad | 3.47 | .62 |
| Templanza | Capacidad para perdonar | 3.35 | .81 |
| | Humildad | 3.69 | .56 |
| | Prudencia | 3.16 | .70 |
| | Autorregulación | 3.40 | .79 |

a) Fortalezas vinculadas a la Sabiduría y Conocimiento

La dimensión sabiduría y conocimiento engloba las fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición y el uso de conocimiento: en esta dimensión se resalta que la más valorada ha sido curiosidad y la menos valorada perspectiva, siendo en la primera la más básica y la segunda la más compleja hablando desde el punto de vista evolutivo. En todas las categorías de esta dimensión subyace la importancia del conocimiento, la búsqueda de lo nuevo y la necesidad de asimilar y acomodar lo aprendido.

Los alumnos encuestados muestran curiosidad e interés por el mundo, porque están dispuestos a explorar y descubrir las cosas a su alrededor. En esta subdimensión se ha obtenido una puntuación *media* de 3.91, una de las más altas dentro de la dimensión de sabiduría y conocimiento. Muy vinculado a esta subdimensión está el deseo de aprender (puntuación *media* de 3.82) lo que implica conocer, mejorar y manejar nuevas habilidades. Ahora bien, aprender no es sinónimo de memorizar. El aprendizaje requiere un papel activo del sujeto de la educación. De ahí que los alumnos de Lorca consideren que la fortaleza de creatividad (importancia de pensar nuevas y productivas formas de conceptualizar y hacer las cosas) sea otro de los aspectos de la sabiduría altamente valorada (*media*= 3.79).

Por otra parte, las subdimensiones que han obtenido una *media* menor en esta dimensión han sido la apertura a la experiencia (*media*=3.66) junto a la perspectiva (*media*= 3.65). Estas



medias que muestran una puntuación inferior respecto a las demás; sin embargo, están por encima del tres, lo que muestran estar en un punto intermedio de la escala, por lo que no tienen ni mucha ni poca capacidad de examinar las situaciones bajo diferentes puntos de vista, así como conocer todas las características de la situación antes de opinar sobre ella o tomar una decisión y saber cambiar de opinión ante la evidencia; respecto a la perspectiva los alumnos exponen su capacidad de proporcionar un sabio consejo a los demás, teniendo la oportunidad de ver el mundo de un modo que tenga sentido para uno mismo y para los demás.

b) Fortalezas vinculadas al Amor

Esta dimensión se compone por fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás. Es la segunda dimensión más valorada por los alumnos de educación secundaria. La importancia de las relaciones sociales positivas en el desarrollo de felicidad y el bienestar subjetivo de las personas es una afirmación consolidada en la psicología tradicional. Las personas felices son más sociables, y existe motivo para pensar que su felicidad se debe a un alto nivel de socialización satisfactoria (Seligman, 2005). La investigación ha mostrado que enseñar optimismo a los niños puede ser efectivo para prevenir en ellos síntomas depresivos utilizando el entrenamiento cognitivo y la terapia de resolución de problemas sociales (Jaycox, Reivich, Guillham, y Seligman, 1994; Seligman, Reivich, Jaycox, y Guillham, 1995).

En las siguientes fortalezas se enfatizarán las relaciones con los demás y su influencia con la autoestima y la adaptación psicológica y social. En este grupo, la fortaleza amabilidad es la que va en cabeza, con una *media* de 4.02, así como la mayor *media* (junto con ciudadanía) en el cuestionario VIA-Y. Esta es una de las fortalezas más relacionadas con los adolescentes, la fortaleza amabilidad tiene tres componentes (Otake, Shimai, Tanakka-Matsumi, Otsui y Fredrikson, 2006):

- La motivación de ser amable con los otros.
- El reconocimiento de la amabilidad de los otros.
- La puesta en práctica de conductas amables en la vida cotidiana.



Los conceptos englobados bajo esta categoría (amabilidad, generosidad, cuidado y compasión) tienen en común la orientación de uno mismo hacia los demás simplemente porque los otros son merecedores de atención y sin que medie ningún tipo de beneficio (Post y McCullough, 2004).

Sentirse amado es una de las emociones que permite al ser humano sentirse libre, apoyado y seguro. Los adolescentes pasan de ser un receptor de cuidado y atención por parte de los padres a poseer el potencial de brindar este cuidado a otros (Allen y Land, 1999). Los alumnos de educación secundaria han mostrado en la categoría amar y dejarse amar (intimidad) una *media* de 3.73; así, los estudiantes le dan importancia a sentirse afectivamente seguros. Distintos estudios muestran que las relaciones seguras establecidas con los padres se relacionan positivamente con el éxito personal, social y académico de los escolares (Armsden y Greenberg, 1987; Lapsley, Rice, y Fitzgerald, 1990; Rice, Fitzgerald, Whaley y Gibbs, 1995) y se asocia a un menor consumo de tabaco y alcohol (Martínez y Robles, 2001; Pons y Berjano, 1997).

El conocimiento de uno mismo y de los demás, al igual que cómo actuar en las situaciones sociales y hacer que los otros se sientan bien, es lo menos valorado por los alumnos en esta dimensión. La subdimensión inteligencia social ha sido puntuada con una *media* de 3.48 en el cuestionario VIA-Y, aunque esta *media* ha estado por encima de 3, lo que nos indica que los adolescentes comprenden en términos generales sus emociones así como la de los demás estando en el centro de la escala. Estos cambios cognitivos se producen en esta etapa de la vida de los adolescentes, en la que adoptan nuevos y diferentes puntos de vista, posibilitando el aumento de la empatía, poniéndose en el lugar del otro y así entender a los demás y a sí mismos de una forma más compleja y detallada. Sin embargo, la medición de la inteligencia social no ha estado exenta de dificultades. En ese sentido, autores como Sternberg y Barnes (1998) buscaron evaluar la inteligencia social, definiéndola como la capacidad para decodificar de manera precisa la información social.

De las categorías analizadas bajo la dimensión Amor, destaca la amabilidad como la categoría más valorada por los adolescentes encuestados. A lo largo de la adolescencia va apareciendo la empatía y, con ello, el desarrollo de actitudes favorecedoras del altruismo,



ponerse en el lugar del otro, como también la toma de conciencia de experiencias vitales que van más allá de una simple sensación transitoria, se trata de un estado más permanente, consecuencia de una historia personal previa (Etxeberría, 2001).

c) Fortalezas vinculadas al Coraje

Las fortalezas vinculadas al coraje son las fortalezas emocionales relacionadas con actuaciones conscientes dirigidas a objetivos encomiables, realizados ante fuertes adversidades y que no se sabe con certeza si serán conseguidos o no. Todas las categorías que conforman esta dimensión (valor, perseverancia, integridad y vitalidad) tienen en común que comparten la puesta en práctica de acciones que permiten conseguir objetivos a pesar de las oposiciones y dificultades (internas o externas) que la persona pudiera tener.

La categoría de valor en esta dimensión, deja entrever una característica que presentan los adolescentes en muchas de sus situaciones diarias en las que muestran las habilidades de hacer lo que es necesario o justo a pesar del miedo o la presión de los demás. Los adolescentes encuestados muestran un alto grado de valentía con la *media* más alta en la fortaleza de coraje, con una puntuación de 3.88.

Después de la categoría valor, la más valorada es la integridad. En esta categoría, los autores del cuestionario VIA-Y agrupan, además de la categoría autenticidad, los conceptos de integridad y honestidad y, en conjunto, la definen como el rasgo de las personas que se sienten seguras por ser como son, responsables de sus sentimientos y conductas, sinceros con sí mismos y con los demás (Sheldon, Davidson y Pollard, 2004). La integridad obtiene una *media* de 3.70; esta categoría guarda una estrecha relación con la coherencia entre lo que uno es y hace y los objetivos que se ha marcado (Sheldon y Elliot, 1999). A continuación, le sigue vitalidad, con una *media* de 3,66; la vitalidad puede describirse como un aspecto dinámico del bienestar relacionado con la experiencia subjetiva de energía y estar lleno de vida (Ryan y Frederick, 1997). Guarda relación tanto con una vitalidad física (encontrarse bien, sin fatiga ni enfermedad) como con una vitalidad psicológica (sentirse motivado, a gusto con uno mismo y con los demás, libre de tensiones, etc.



Tice, Wallace y Harter (2004), definen la perseverancia como la persecución voluntaria de un objetivo a pesar de las dificultades y los obstáculos. Desde la psicología positiva se aborda la perseverancia no como una obcecación, sino como la capacidad de tomar la decisión de cuándo seguir actuando y cuándo abandonar. La perseverancia ha sido la menos valorada por los estudiantes dentro de esta dimensión coraje, con un 3.55 de *media*. Lo cual nos indica que aunque está por encima de 3 no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con los ítems que engloban esta dimensión, lo cual leemos un ligero descenso sobre las demás subdimensiones.

En resumen, esta dimensión de coraje podría decirse que todos los adolescentes mantienen unas puntuaciones positivas por encima de tres, mostrando estar *de acuerdo* con lo que indican los ítems, manifiestan tener una respuesta voluntaria y consciente frente al riesgo y a la adversidad, a pesar de las consecuencia que pueda tener para la propia persona o sus allegados, siendo persistentes en acabar lo que empiezan, y persistir en una acción a pesar de los obstáculos, concentrarse en los que se hace y dedicar esfuerzo a conseguir objetivos.

d) Fortalezas vinculadas a la Justicia

Dentro de este grupo se encuentran las siguientes fortalezas: ciudadanía, imparcialidad y liderazgo, categorías que manifiestan fortalezas cívicas que persiguen una vida en comunidad saludable.

La fortaleza ciudadanía obtiene una *media* de 4.02, una de las medias más altas del cuestionario VIA-Y, junto con la amabilidad anteriormente descrita. Engloba trabajar bien en equipo, ser fiel y apoyar los objetivos comunes, como rasgo distintivo de esta categoría, la ciudadanía hace referencia a la implicación social, a la participación en actividades con otros (y no únicamente con un fin altruista) y al trabajo en equipo.

La imparcialidad es producto de un juicio moral, del proceso que permite al individuo distinguir entre lo que es moralmente adecuado y lo que no lo es (Berkowitz y Sherblom, 2004). La equidad se caracteriza por trabajar bien en equipo, ser fiel y apoyar los objetivos comunes. Los adolescentes muestran una *media* del 3.52, una puntuación positiva por encima de 3, comportamiento moral que está asociado a variables personales como el nivel de



autonomía, la identidad moral o la capacidad e autorregulación emocional y a variables situacionales como la atmósfera del grupo en el que tiene lugar la conducta (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

La categoría de liderazgo ha sido la menos valorada por los alumnos de educación secundaria, con una *media* de 3.26; está vinculada a animar al grupo para conseguir juntos los objetivos propuestos, manteniendo al mismo tiempo buenas relaciones en él, organizar actividades grupales y favorecer que se consigan. En la actualidad, es considerada una herramienta esencial no sólo como una habilidad para quien lo posea, sino también que se convierte en una forma de promover y consolidar cambios entre adolescentes y jóvenes. Dada la importancia de los grupos de compañeros que adquieren en el adolescente, el liderazgo presente en alguno de ellos, puede ser utilizado en la promoción de conductas saludables o en la resolución de conflictos (Torrego, 2000; Uranga, 1998), generando así ambientes educativos más participativos con los que el adolescente puede sentirse más identificado.

La dimensión justicia está formada por estas tres categorías y una de ellas ha obtenido la mayor media de todas las categorías, también obtenido en otros estudios. Tamayo (2010) identificó las fortalezas de 12 líderes estudiantiles a través del cuestionario VIA y los resultados indican que las fortalezas más evidentes eran civismo o ciudadanía, vitalidad, sentido de justicia, ingenio, valentía, amor y esperanza.

Con ello podríamos decir que los adolescentes se sienten generosos, lo cual podría ser un indicador de implicación social importante relacionado con el fortalecimiento de la conducta prosocial que se produce en este periodo (Delval, 1994).

e) Fortalezas vinculadas a la Trascendencia

La dimensión de trascendencia reúne a 5 categorías: apreciación por la belleza y la excelencia, gratitud, optimismo, humor y espiritualidad. Ellas forman las fortalezas que conectan con una visión amplia del universo y proporcionan un significado a la vida de cada uno. Van más allá de lo que es la persona y la conectan con algo más elevado y permanente: otras personas, el futuro, la evolución, lo divino o el universo (Seligman, 2003).



Los adolescentes muestran un alto grado de consciencia de las cosas buenas que suceden y dan gracias por ellas, dedicando tiempo a expresarlo. La *media* obtenida en esta categoría es de 3.98, la más alta en esta categoría. Esta fortaleza es definida como el sentimiento positivo que surge como respuesta a recibir un regalo (que puede entenderse como algo material y tangible o como algo más etéreo o trascendente como la propia vida) (Emmons, 2004).

No obstante, su esperanza/optimismo hacia posturas cognitivas, emocionales y motivacionales hacia el futuro, no son tan valoradas positivamente en esta dimensión (puntuación *media* de, 3.07). Según Peterson y Seligman (2004), pensar sobre el futuro, esperar que ocurran los resultados esperados, actuar de forma que esos resultados esperados sean más probables y confiar en que los esfuerzos que se realicen merecen la pena, provoca buen ánimo y acciones dirigidas a la consecución de objetivos.

La categoría “apreciación por la belleza” es una fortaleza con la que podemos percibir y apreciar la belleza o la excelencia de cualquier faceta de la vida, desde la naturaleza hasta el arte, pasando por las matemáticas, la ciencia o cualquier experiencia diaria. Apenas existe evidencia empírica de las consecuencias de esta fortaleza. Keltner y Haidt (2004) sugieren que las personas con la capacidad para apreciar las cosas bellas podrían estar más motivadas hacia la mejora y el cambio personal, tener más acciones altruistas y estar conectadas con los demás de una manera más profunda. Los alumnos muestran una de las más altas puntuaciones en esta dimensión con un 3.82 de *media*.

La categoría Espiritualidad manifiesta la posesión de creencias fuertes y coherentes sobre la razón y significado trascendente del universo; saber cuál es su lugar en el orden universal; apoyarse en estas creencias para actuar y sentirse reconfortado. Los adolescentes muestran una puntuación *media* de 3.47; en esta categoría, la religiosidad tiene importantes consecuencias positivas en la vida social, especialmente en lo que se refiere a la familia. Estas creencias y prácticas se dirigen a las atribuciones que las personas hacen sobre lo que les ocurre y el modo de relacionarse con los demás (Mattis, 2004). En cuanto a la adolescencia y juventud, se ha encontrado que la religiosidad está asociada con la evitación



de actividades antisociales (incluido el abuso de drogas) (Johnson et al., 2000). Aunque no todos los estudios están de acuerdo en que la religiosidad conlleva únicamente consecuencias positivas. Algunos estudios han mostrado que esta fortaleza puede estar asociada con conductas de psicopatología severa (James, 1902/1999; Wilson, 1998) y a conductas prejuiciosas, autoritarias y etnocéntricas (Allport y Ross, 1967; Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, 1950).

El sentido del Humor es una emoción que, en muchos casos, suele utilizarse como sinónimo de una buena sensación de alegría y con características que la convierten en un mecanismo eficaz para afrontar situaciones y experiencias de vida (Buxman, 2004). Los alumnos encuestados obtienen una puntuación *media* de 3.37. Aunque la mayoría de las investigaciones sobre el sentido del humor se ha centrado en la población adulta, los estudios sobre el humor en niños y adolescentes están proporcionando información valiosa sobre las funciones cognitivas, sociales, defensivas y fisiológicas del mismo. Tal y como resume Erickson y Feldstein (2007), los niños con “buen humor” tienden a ser más asertivos y competentes en contextos sociales y académicos (Bell, McGhee y Duffey, 1968; Masten, 1989; Carson, Skarpness, Schultz y McGhee, 1986).

f) Fortalezas vinculadas a la Templanza

La dimensión de Templanza dentro de este estudio se caracteriza por las fortalezas que protegen contra el exceso (odio, arrogancia, el placer inmediato y la desestabilización emocional) (Peterson y Seligman, 2004) y facilitan la expresión apropiada o moderada de los apetitos y necesidades. Esta dimensión está formada por las siguientes categorías: Capacidad de Perdonar y Misericordia, Humildad, Prudencia, Autorregulación.

Los adolescentes lorquinos muestran una tendencia al alza en la escala Likert del cuestionario a no considerarse mejor que los demás, ni presumen en exceso de sus logros o cualidades, siendo esta categoría la que mayor *media* ha obtenido con 3.69: la humildad se caracteriza por no ser el centro de atención; también, puede definirse como una cualidad opuesta al narcisismo, al orgullo o al auto-enaltecimiento. Por ello se utilizan conceptos opuestos para poder evaluar esta fortaleza como, por ejemplo, el narcisismo.



La dimensión de “Prudencia” se concibe como ser cauto a la hora de tomar decisiones, no asumir riesgos innecesarios. La dimensión de Templanza es la que ha obtenido una *media* menor con una puntuación de 3.16, lo cual se sitúa en el centro de nuestra escala, percibiendo en este caso que los alumnos de educación secundaria tienden a una posición intermedia, lo cual parece coherente en tanto que son personas que aún están definiendo su personalidad. Giménez (2010), en su estudio con adolescentes, encontró que las puntuaciones más bajas se encontraban en prudencia, espiritualidad y liderazgo.

La autorregulación aumenta respecto a la anterior mostrando que los chicos empiezan a evaluar las consecuencias de sus acciones y decisiones, aunque aún no controlan del todo la emocionalidad frente a la impulsividad (3.40).

El perdón supone una voluntad subjetiva de abandonar el resentimiento, los juicios negativos y la indiferencia hacia la persona que ha agredido, al tiempo que se desarrollan sentimientos de compasión y generosidad. La capacidad de perdonar se considera desde la psicología positiva una fortaleza de bienestar personal y social (McCullough, 2004) aunque hay que señalar, como recoge Casullo (2006), no todos los autores (Katz, Street y Arias, 1997) coinciden en considerar el perdón como algo beneficioso; por ejemplo, en situaciones de abuso y maltrato puede hacer a las personas más vulnerables a la revictimización, en la dimensión Templanza obtiene una *media* de 3.35.

En esta dimensión cabe resaltar la Humildad como fortaleza que destaca sobre las demás, los conceptos de humildad y modestia hacen referencia a la virtud de estimar de forma moderada los propios méritos, éxitos o cualidades. Tangney (2000, 2002) identifica, entre otras, las siguientes características de una persona humilde; un adecuado sentido de las propias habilidades y cualidades, la habilidad de reconocer los propios errores, imperfecciones y limitaciones, la apertura a las nuevas ideas, información contradictoria y consejos, una relativa focalización en el propio “yo” y la habilidad para poder olvidarse de uno mismo, y la apreciación del valor de las cosas y de las diferentes maneras en que todas las personas pueden contribuir en el mundo.



3.1.3. Ítems descriptivos de cada categoría.

A continuación, se presenta cada dimensión con sus categorías y sus ítems correspondientes Tablas 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9 3.10, primero exponemos la tabla de cada dimensión y a continuación un breve recorrido por las categorías que forman la dimensión, haciendo referencia a los ítems mas representativos de cada una de estas fortalezas, los que han obtenido una mayor y menor puntuación *media* en el análisis de datos. Es importante aclarar, que los ítems negativos tienen una lectura distinta por el tratamiento de los datos que han tenido ya que, han sido recodificados a positivos, para tener una *media* y una *desviación típica* acorde con las dimensiones y las categorías, por lo que tienen que tener una lectura positiva del ítems al leerlos.

1ª DIMENSIÓN: SABIDURIA Y CONOCIMIENTO (*ítems*)

La dimensión sabiduría y conocimiento nos ofrece fortalezas cognitivas, las cuales le otorgan al individuo la capacidad de adquirir y usar su conocimiento, los resultados se encuentran a continuación en la Tabla 3.5.

Tabla 3.5

Categorías de la dimensión Sabiduría y Conocimiento

| Categorías | Ítems | Media | D.T |
|---------------------------------|---|--------------|------------|
| Creatividad | 2. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas. | 3.92 | 1.02 |
| | 24. <i>Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.</i> | 3.65 | 1.19 |
| | 41. Me gusta crear cosas nuevas o diferentes. | 4.04 | 1.05 |
| | 74. Pienso que soy una persona creativo/a. | 3.42 | 1.14 |
| | 125. <i>No disfruto creando cosas nuevas.</i> | 3.93 | 1.15 |
| Curiosidad/interés por el mundo | 3. <i>No se me ocurren muchas preguntas sobre las cosas.</i> | 3.40 | 1.24 |
| | 42. Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas. | 4.07 | 1.08 |
| | 60. Siempre quiero saber más. | 3.90 | 1.04 |
| | 75. <i>No tengo curiosidad sobre las cosas.</i> | 4.07 | 1.12 |
| | 108. Siempre tengo numerosas preguntas sobre muchas cosas. | 3.78 | 1.15 |
| Deseo de aprender | 126. Siempre tengo curiosidad por la gente, lugares o cosas que no conozco. | 4.30 | .92 |
| | 13. Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo. | 3.78 | 1.07 |
| | 33. <i>Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga.</i> | 4.06 | 1.10 |
| | 66. Cuando estoy leyendo o aprendiendo algo nuevo, a menudo olvido cuánto tiempo ha pasado. | 3.59 | 1.26 |
| | 81. <i>Me aburro cuando leo o aprendo cosas.</i> | 3.74 | 1.23 |
| | 99. Me encanta aprender cosas nuevas. | 3.92 | 1.02 |
| Apertura a la experiencia | 134. Cuando quiero aprender algo, intento averiguar todo sobre ello. | 3.82 | 1.07 |
| | 30. Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción. | 3.96 | 1.02 |
| | 50. <i>Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades.</i> | 3.02 | 1.33 |



| | | | |
|-------------|---|------|------|
| | 63. Siempre escucho diferentes opiniones antes de decidirme. | 3.97 | 1.03 |
| | 95. Antes de tomar la decisión final pienso en todas las posibilidades. | 3.86 | 1.09 |
| | 131. Normalmente no pienso en las diferentes posibilidades cuando tomo decisiones. | 3.50 | 1.22 |
| Perspectiva | 20. Normalmente sé lo que realmente importa. | 3.93 | .94 |
| | 38. La gente a menudo dice que doy buenos consejos. | 3.57 | 1.10 |
| | 58. No soy bueno/a para encontrar soluciones a los conflictos. | 3.62 | 1.12 |
| | 105. A menudo se me ocurren soluciones a problemas que satisfacen a todos. | 3.68 | .96 |
| | 122. A menudo tomo malas decisiones. | 3.14 | 1.20 |
| | 138. Soy bueno ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber tenido una discusión o pelea. | 3.95 | 1.00 |

La dimensión sabiduría y conocimiento reúne 5 categorías: creatividad, curiosidad/interés por el mundo, deseo de aprender, apertura a la experiencia y perspectiva (sabiduría).

- Creatividad: los cinco ítems que evalúan la creatividad en el VIA-Y hacen especial hincapié en el concepto de novedad y evalúan la percepción que tiene el adolescente sobre su propia capacidad para pensar o crear ideas/cosas nuevas e incluye además un componente importante en el disfrute asociado a esta actividad. Los alumnos encuestados muestran el placer que sienten al crear cosas nuevas o diferentes, junto con el ítem con una *media* más baja en esta categoría aunque por encima de 3, en la que los alumnos se definen así mismos como personas creativas en el ítem 74 del cuestionario.
- Curiosidad o interés por el mundo: la categoría curiosidad está formada por seis ítems que evalúan la percepción que tiene el adolescente sobre su interés hacia lo que le rodea. Los ítems se dirigen fundamentalmente a saber en qué medida el sujeto desea conocer más cosas, sin hacer referencia a ningún ámbito de conocimiento específico. Con una *media* de 4.30 en el ítem “Siempre tengo curiosidad por la gente, lugares o cosas que no conozco” puede verse como los alumnos tienen una alta curiosidad general y una búsqueda activa por las cosas, lugares y gente, el ítem con una menor *media* (3.40) en esta categoría hace referencia a las preguntas que se hacen los alumnos sobre las cosas.



- Deseo de aprender: en el VIA-Y se evalúa a través de seis ítems que recogen el interés del adolescente por adquirir un nuevo conocimiento y disfrutar con el aprendizaje. En esta categoría los alumnos muestran que aprenden cosas, sin que nadie les obligue, siendo este el ítem con mayor *media* 4.06; es una voluntad propia la que manifiestan en este ítem, de aprender cosas nuevas por el interés que les crea, sin ser coaccionados por nadie para hacerlo, el ítems con menor *media*, aun superando la media de 3, los alumnos manifiestan que les cuesta perder la noción del tiempo o la embriaguez de la tarea, no olvidando el tiempo pasado cuando leen o aprenden algo nuevo.
- Apertura a la experiencia: esta categoría de VIA-Y, pertenece a medir el juicio/pensamiento crítico de los alumnos, estos dejan claro que en su mayoría escuchan diferentes opiniones antes de decidirse, al igual que en el ítem negativo “si me gusta una opción, no piensan en otras posibilidades” obtienen una de las *medias* más bajas (3.02), haciendo la lectura positiva de este ítems debido a la recodificación, tenemos que decir que los alumnos, no se muestran *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con otras posibilidades, cuando les gusta una opción. Esta categoría puede medir con los ítems representativos desde la apertura a la experiencia hasta un componente importante de reflexividad o incluso de inseguridad.
- Perspectiva (sabiduría): es evaluada en el VIA-Y con seis ítems, que recogen aspectos afectivos, cognitivos. Los alumnos se muestran buenos ayudando a sus amigos a reconciliarse después de haber tenido una discusión o pelea (ítem 138) teniendo la *media* más elevada de (3.95). También se reflejan aspectos reflexivos “A menudo tomo malas decisiones” en el cual los alumnos muestran no estar *de acuerdo ni en desacuerdo* en elegir las decisiones correctas.

2ª DIMENSIÓN: AMOR Y HUMANIDAD (ítems)

Esta dimensión está formada por fortalezas interpersonales que se basan en el cuidado y el acercamiento a los demás. Se manifiestan en la interacción social positiva con los otros. Los resultados de cada ítem en las categorías de la dimensión amor y humanidad se presentan en la Tabla 3.7.



Tabla 3.7

Categorías de la dimensión Amor y Humanidad

| Categorías | Ítems | Media | D.T |
|---|---|-------|------|
| Amar y dejarse amar (intimidad) | 12. Siempre siento que soy querido/a. | 3.43 | 1.10 |
| | 32. Quiero a los miembros de mi familia hagan lo que hagan. | 4.38 | 1.00 |
| | 52. <i>No tengo a nadie con quien hablar cuando lo necesito.</i> | 3.94 | 1.35 |
| | 65. <i>Me resulta difícil hacer nuevos amigos.</i> | 3.76 | 1.29 |
| | 98. <i>Es difícil para mí expresarme a la gente.</i> | 2.94 | 1.32 |
| | 117. Comparto mis sentimientos con mis amigos o familia. | 3.69 | 1.25 |
| | 141. Cuando tengo un problema, sé que alguien estará a mi lado. | 4.01 | 1.06 |
| Amabilidad | 10. Cuando mis amigos están mal de ánimo, les escucho y les consuelo. | 4.50 | .78 |
| | 51. Me preocupo mucho por los demás cuando tienen problemas. | 4.06 | 1.01 |
| | 64. <i>Raramente ayudo a los demás.</i> | 3.96 | 1.23 |
| | 80. <i>Si estoy ocupado/a, no me detengo a ayudar a otros que lo necesitan.</i> | 3.57 | 1.12 |
| | 96. Normalmente soy amable con los demás. | 4.36 | .69 |
| | 132. <i>No ayudo a otros si ellos no me lo piden.</i> | 3.80 | 1.11 |
| Inteligencia social | 140. A menudo hago cosas buenas por otros sin que me lo hayan pedido. | 3.92 | .98 |
| | 17. En la mayoría de las situaciones sociales, hablo y me comporto de la manera adecuada. | 4,06 | .89 |
| | 70. Soy capaz de llevarme bien con todo tipo de gente. | 3.72 | 1.16 |
| | 85. <i>A menudo hago sin querer que otras personas se disgusten.</i> | 2.94 | 1.24 |
| | 102. Normalmente entiendo cómo me siento y por qué. | 3.60 | 1.19 |
| | 120. Soy capaz de saber lo que la gente quiere sin preguntarlo. | 3.30 | 1.15 |
| 136. <i>A menudo discuto con los demás.</i> | 3.29 | 1.20 | |

Dentro de esta dimensión se encuentran las fortalezas interpersonales implicadas en cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás. Está compuesta por 3 categorías: amor/intimidad, la amabilidad y la inteligencia social. Cada categoría está compuesta por los ítems anteriormente expuestos y a los que hay que resaltar los de mayor y menor *media*.

- Amar y dejarse amar (intimidad): esta categoría formada por siete ítems que recogen la percepción que tiene el adolescente sobre el componente afectivo de sus relaciones, el apoyo recibido y habilidades sociales, esta última es la que los adolescentes muestran dificultad a la hora de expresarse a la gente, mostrándose en desacuerdo con el ítem 98 en el cual manifiesta “es fácil para mí expresarse a la gente”, así como en el componente afectivo que obtiene la mayor *media* de todos los ítems que forman esta categoría, en el cual se manifiestan querer a los miembros de su familia hagan lo que hagan.



- **Amabilidad:** esta fortaleza está formada por 7 ítems que miden diferentes aspectos: empatía, altruismo y conducta prosocial. Esta última obtiene una *media* del 4.5, una de las más altas, los alumnos declaran ayudar a sus amigos cuando estos se encuentran mal de ánimo, les escuchan y los consuelan, manifestando así una elevada conducta prosocial entre los alumnos de educación secundaria. El altruismo también se deja ver en el ítem negativo 80, mostrando que si están ocupados les cuesta ayudar a otros.
- **Inteligencia social:** seis ítems son los que componen esta categoría, en ellos se recogen componentes emocionales, cognitivos y comportamentales. Los alumnos de educación secundaria manifiestan tener un comportamiento adecuado en situaciones sociales, así como que no están de acuerdo con la idea de que sin querer hagan que otras personas se disgusten. Con estos dos ítems puede verse que la inteligencia social les favorece a la hora de comportarse en situaciones sociales.

3ª DIMENSIÓN: CORAJE (Ítems)

La segunda dimensión coraje (véase Tabla 3.6), se refiere a las fortalezas emocionales, éstas exigen la práctica de la voluntad para alcanzar las metas u objetivos que el individuo se proponga, a pesar de las dificultades que se puedan plantear.

Tabla 3.6

Categorías de la dimensión Coraje

| Categorías | Ítems | Media | D.T |
|--|--|--------------|------------|
| Valor/valentía | 1. Defiendo a otros niños cuando están siendo tratados injustamente. | 4.01 | .89 |
| | 23. <i>No me enfrento a otros ni por mí mismo/a ni por otros.</i> | 3.58 | 1.22 |
| | 73. <i>Cuando veo que se están metiendo con alguien, no hago nada.</i> | 3.93 | 1.00 |
| | 88. Aunque tenga miedo y se burlen de mi, defiendo lo que es correcto. | 4.02 | 1.08 |
| Perseverancia | 9. Trabajo sin descanso en mis deberes hasta que los termino. | 2.85 | 1.26 |
| | 15. Soy muy cuidadoso/a en cualquier cosa que hago. | 3.48 | 1.13 |
| | 29. <i>Si una tarea es difícil, me doy por vencido/a con facilidad.</i> | 3.75 | 1.27 |
| | 49. Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago. | 3.85 | 1.07 |
| | 62. Continúo intentándolo incluso tras haber fallado. | 3.88 | 1.11 |
| | 94. La gente puede contar conmigo para que haga las cosas y las termine. | 3.95 | .97 |
| | 115. Soy muy trabajador/a. | 3.57 | 1.06 |
| 130. <i>Cuando tengo responsabilidades en la escuela/colegio o en casa, no siempre las hago.</i> | 3.10 | 1,24 | |



| | | | |
|----------------------------|--|------|------|
| Integridad | 26. <i>Miento para conseguir salir de problemas.</i> | 3.51 | 1.27 |
| | 46. Digo la verdad, incluso cuando eso me crea problemas. | 3.44 | 1.18 |
| | 92. <i>Miento para conseguir lo que quiero.</i> | 3.90 | 1.11 |
| | 112. Si cometo un error, siempre lo admito incluso si es vergonzoso. | 3.62 | 1.14 |
| | 128. Una vez he hecho un compromiso, lo mantengo. | 4.03 | .93 |
| Vitalidad | 21- Soy muy entusiasta. | 3.77 | 1.05 |
| | 39. <i>Siempre me siento cansado/a.</i> | 3.33 | 1.26 |
| | 71. Siempre me siento lleno/a de energía. | 3.59 | 1.14 |
| | 106. <i>No me entusiasmo fácilmente por las cosas.</i> | 3.51 | 1.20 |
| | 123. Creo que la vida es emocionante. | 3.99 | 1.05 |
| 139. Estoy siempre alegre. | 3.77 | 1.17 | |

La dimensión coraje está compuesta de 4 categorías: valor/valentía, perseverancia, integridad, vitalidad. A continuación, se exponen las subdimensiones con los ítems más y menos valorados por los alumnos de educación secundaria.

- Valor/Coraje: los cuatro ítems que evalúan Valor en el VIA-Y enfatizan la cualidad de enfrentamiento u oposición que se asocia a esta fortaleza, así como a sentimientos de miedo “Aunque tenga miedo y se burlen de mi, definiendo lo que es correcto” ítem que es bien valorado por los alumnos con una *media* del 4.02.

Enfrentarse a otros por uno mismo o por los demás obtiene una *media* del 3.58 la menor en esta categoría, reflejando estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con este ítem. En este sentido, esta categoría aporta una valiosa información sobre cómo se ve el adolescente ante los conflictos que le plantea el ser él mismo (o lo que desea ser, considera justo, etc.) y las presiones que puede estar recibiendo por parte de los demás, especialmente por su grupo de iguales.

- Perseverancia: es evaluada en el VIA-Y a través, de ocho ítems que enfatizan sobre todo el no abandono y el esfuerzo. Hay algunas referencias a las tareas escolares, pero en general no se especifica el tipo de tarea. Los alumnos muestran que se puede contar con ellos para hacer las cosas y las lleven a término, aunque con una *media* del 2,85 muestran estar en desacuerdo frente al ítem 9 en el que dice “trabajo sin descanso en mis deberes hasta que los termino” trabajar con tesón en una tarea no es bien valorado por los adolescentes, aunque si hablamos que alguien cuente con ellos para hacer cosas y terminarlas, sí manifiestan estar de acuerdo con esa percepción que



tienen los demás de ellos mismos. Esta categoría no discrimina entre tareas asociadas a objetivos personales.

- **Integridad:** los cinco ítems que evalúan esta categoría se centran fundamentalmente en verdad/mentira, “Digo la verdad, incluso cuando eso me crea problemas” es el ítems con una *media* menor que el resto de los ítems, estando esta en 3.44, por encima del 3, lo cual nos indica que los adolescente se inclinan en decir la verdad aunque esto les cause problemas. Los adolescentes muestran una integridad elevada una vez hecho un compromiso, ya que manifiestan mantenerlo, obteniendo una *media* del 4.03.
- **Vitalidad:** en esta categoría el VIA-Y recoge diversos aspectos: entusiasmo, energía, actividad, emoción e incluso buen humor. Los adolescentes de educación secundaria manifiestan que la vida es emocionante para ellos, y como indica el ítems 39 también manifiestan desacuerdo respecto a sentirse cansados alguna vez.

4ª DIMENSIÓN: JUSTICIA (Ítems)

En esta dimensión de fortalezas cívicas, que promueven una vida social saludable entre grupos de personas como la familia, comunidad, nación y el mundo. Los ítems de esta categoría y sus resultados se pueden ver en la Tabla 3.8.

Tabla 3.8

Categorías de la dimensión Justicia

| Categorías | Ítems | Media | D.T |
|--|---|-------|------|
| Ciudadanía | 19. Si mi grupo no elige mi idea, ya no quiero trabajar con ellos. | 4.23 | 1.00 |
| | 37. Trabajo realmente bien en grupo. | 3.72 | .97 |
| | 57. Cuando trabajo con un grupo, soy colaborador/a. | 4.17 | .85 |
| | 104. Si no estoy de acuerdo con la decisión del grupo no colaboro. | 3.99 | 1.08 |
| | 121. Aunque no esté de acuerdo, respeto las opiniones del resto de mi equipo. | 4.07 | .89 |
| Equidad | 137. Soy muy leal a mi grupo pase lo que pase. | 3.98 | .97 |
| | 4. En grupo comparto las tareas más fáciles a la gente que me cae bien. | 3.18 | 1.37 |
| | 25. Juego limpio incluso cuando mi equipo está perdiendo. | 3.89 | 1.21 |
| | 43. Cuando trabajo en un grupo, doy las mismas oportunidades a todos. | 4.06 | .89 |
| | 61. Hago favores a los que conozco, aunque no sea justo para los demás. | 3.05 | 1.22 |
| | 76. Aunque alguien no me caiga bien, le trato con justicia. | 3.45 | 1.17 |
| 89. Aunque alguien no sea agradable conmigo le trato con | 3.22 | 1.29 | |



| | | | |
|-----------|--|------|------|
| | justicia. | | |
| | 109. Trato la opinión de todos con igual importancia. | 3.80 | .98 |
| | 11. Cuando personas de mi grupo no están de acuerdo, no puedo conseguir que trabajen juntas. | 3.25 | 1.14 |
| | 31. No soy bueno/a haciéndome cargo de un grupo. | 3.34 | 1.22 |
| Liderazgo | 97. Cuando juego con otros compañeros, ellos quieren que yo sea el líder. | 2.55 | 1.09 |
| | 116. Cuando estoy a cargo de un grupo, soy bueno/a en hacer que el grupo haga lo que pido. | 3.39 | 1.10 |
| | 133. Soy bueno/a animando a la gente de mi grupo a terminar el trabajo. | 3.79 | 1.04 |

La cuarta dimensión está formada por tres categorías: ciudadanía, equidad y liderazgo. El conjunto de fortalezas de justicia están fundamentadas sobre la base de criterios éticos que configuran las relaciones con los demás.

- Ciudadanía: esta categoría evalúa el trabajo en equipo en el VIA-Y. Está compuesta por seis ítems que miden fundamentalmente la actitud y el comportamiento en el trabajo con otros, los alumnos manifiestan que aun cuando su grupo no elige su idea, quieren seguir trabajando. La mayor parte de los alumnos muestran una actitud favorable a trabajar en equipo (puntuación *media* de 4.23) estando de acuerdo con esta idea, aunque por el contrario los alumnos no se consideran que trabajen bien en grupo (3.72 de *media*).
- Equidad: los siete ítems que evalúan la imparcialidad en el VIA-Y, insisten en una conducta de respeto hacia las normas y de trato justo hacia los demás, independientemente del tipo de relación que surja entre ellos. Los alumnos de educación secundaria muestran un trato justo dando las mismas oportunidades a todos los miembros del grupo obteniendo una *media* del 4.6 en el ítem 43. No están *de acuerdo ni en desacuerdo* en hacer favores a los demás siendo injusto para otros.
- Liderazgo: es evaluado en el VIA-Y a través de 5 ítems que recogen la percepción del adolescente sobre la influencia que tienen sobre los demás. Los chicos manifiestan no ser elegidos por los demás para ser líderes, aunque tienen su puntuación más alta en el ítem 133, el cual indica que se consideran buenos dando consejos a los demás.

**5ª DIMENSIÓN: TRASCENDENCIA (Ítems)**

La trascendencia está referida al conocimiento de que toda persona tiene y organiza la percepción sensible, en la que se producen sensaciones muy profundas, a veces de origen desconocido e imposibles de ignorar o evitar, véase Tabla 3.10.

Tabla 3.10

Categorías de la dimensión Trascendencia

| Categorías | Ítems | Media | D.T |
|---|---|-------|------|
| Apreciación por la belleza | 22. Cuando veo un paisaje precioso, me detengo y lo disfruto durante un rato. | 3.87 | 1.15 |
| | 59. A menudo me doy cuenta de las cosas bellas. | 3.94 | .91 |
| | 40. <i>Me aburro cuando veo arte o una obra de teatro.</i> | 3.30 | 1.45 |
| | 72. Mirar imágenes bonitas o escuchar música agradable me hace sentir mejor. | 4.43 | .86 |
| | 87. Realmente aprecio las cosas bellas. | 4.07 | 1.00 |
| | 107. Cuando veo arte o escucho música, a menudo se me olvida cuánto tiempo ha pasado. | 3.96 | 1.19 |
| | 124. <i>No disfruto yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas.</i> | 3.20 | 1.45 |
| Gratitud | 6. <i>En mi vida me quejo más de lo que agradezco.</i> | 3.16 | 1.27 |
| | 45. Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias. | 4.61 | .71 |
| | 78. <i>No me siento agradecido/a a menudo.</i> | 3.44 | 1.23 |
| | 91. Cuando me suceden cosas buenas, pienso en la gente que me ayudó. | 4.49 | .76 |
| | 111. A menudo doy las gracias por los padres y familia que tengo. | 4.11 | 1.11 |
| 127. A menudo me siento con suerte por lo que tengo en la vida. | 4.08 | 1.10 | |
| Optimismo/esperanza | 7. <i>Haga lo que haga, las cosas no me saldrán bien.</i> | 3.84 | 1.18 |
| | 27. Creo que me van a suceder cosas buenas. | 2.63 | 1.10 |
| | 47. <i>Pierdo la esperanza cuando las cosas no van bien.</i> | 2.69 | 1.39 |
| | 79. Soy muy positivo/a ante el futuro. | 3.79 | 1.16 |
| | 113. Aunque las cosas ahora parezcan ir mal, en el futuro espero que me vayan mejor. | 4.23 | .99 |
| 129. Tengo confianza en que puedo superar las dificultades. | 3.89 | 1.07 | |
| Humor | 8. <i>La gente me dice a menudo que me comporto con demasiada seriedad</i> | 2.19 | 1.22 |
| | 28. <i>Raramente bromeo con otros.</i> | 2.31 | 1.32 |
| | 48. Soy bueno/a haciendo reír a la gente. | 3.97 | 1.07 |
| | 93. A menudo bromeo para que otros dejen de estar de mal humor. | 4.29 | .94 |
| 114. Soy bueno/a haciendo sonreír a la gente. | 4.08 | 1.05 | |
| Espiritualidad | 18. A menudo siento que alguien “allí arriba en el cielo” me protege. | 3.66 | 1.37 |
| | 36. <i>No creo en Dios ni en un poder superior.</i> | 2.33 | 1.44 |
| | 56. Creo que alguien en el cielo me guiará para hacer lo correcto. | 3.52 | 1.41 |
| | 86. Creo que todas las cosas suceden por una razón. | 4.15 | 1.07 |
| 103. Creo en alguna religión. | 3.72 | 1.33 | |

Dentro de las fortalezas trascendentales, Peterson y Seligman (2004) han incluido las siguientes: apreciación por la belleza, agradecimiento, esperanza/optimismo, humor y



espiritualidad. En base a todas ellas existe la experiencia de la persona a formar parte de algo más amplio, de estar conectada con el universo, lo cual proporciona significado a sus vidas y un estilo de vivir determinado. A continuación, se trata de desarrollar la tabla anteriormente expuesta.

- Apreciación por la belleza y de la excelencia: está evaluada en el VIA-Y por siete ítems que recogen la percepción que tiene el adolescente sobre su capacidad para disfrutar de lo artístico, de la naturaleza y de la belleza en general. La fortaleza aparece asociada a sentimientos de elevación, fluir y de bienestar. Los alumnos de educación secundaria manifiestan sentir bienestar tras mirar imágenes bonitas así como escuchar música agradable haciéndoles sentir mejor, estando completamente de acuerdo con este ítem (72), ir a ver exposiciones o representaciones artísticas tiene un rango promedio de 3.20, lo cual está en el intermedio de la escala ni de acuerdo ni en desacuerdo con los estudiantes.
- Gratitud: ésta es evaluada en el VIA-Y a través de seis ítems que hacen referencia constante al concepto de agradecimiento en y por la vida en general y menciona como benefactores concretos a los padres y a la familia. Los ítems a destacar en esta categoría son el ítem 45 “cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias” con una *media* del 4.61 estando en su mayoría totalmente de acuerdo con éste ítem, en el que se ve reflejado el agradecimiento de los estudiantes en recibir ayuda o ante la amabilidad de otras personas. El ítem con una *media* menor (3.16) hace referencia al agradecimiento, los alumnos de educación secundaria no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con agradecer más de lo que se quejan.
- Optimismo/Esperanza: de los seis ítems que miden esta categoría en el VIA-Y, resaltan la confianza en las propias capacidades y la resolución de problemas, el logro de objetivos y un futuro benigno. También hay referencias concretas a la esperanza, en base a la fe, al estado de ánimo en el cual se cree que aquello que uno desea o pretende es posible, bajo este término se interpreta que los estudiantes de educación secundaria no esperan en que les vaya a suceder cosas buenas (ítem 27. *media* 2.63), pero confían en sus propias capacidades para la resolución de problemas. Aunque las



cosas no vayan bien en un momento concreto, confían en que, el futuro les podrá ir mejor (con una *media* 4.23).

- **Humor:** la categoría de humor, tal y como recoge Ruch (2004) resulta mucho más fácil de reconocer que de definir. En el VIA-Y contiene 5 ítems que miden esta fortaleza, en referencia a la percepción que tiene el adolescente sobre su capacidad para hacer reír y/o divertir a los demás, o para encontrar el lado divertido de situaciones que no lo son. Insiste específicamente en el componente social del sentido del humor, en el humor afiliativo, sin especificar contenidos ni hacer referencia a la función que el sentido del humor tiene sobre el bienestar personal. Los alumnos muestran un alto grado de compromiso en el estado de ánimo de los demás, estando completamente de acuerdo en que a menudo bromean para que otros dejen de estar de mal humor, aunque la gente manifiestan que en ocasiones son demasiados serios.
- **Espiritualidad:** esta fortaleza está compuesta por cinco ítems que aluden a las creencias del adolescente sobre la propia experiencia de un ser superior, o la búsqueda de un sentido que sirva de guía en su vida. Los alumnos manifiestan que las cosas ocurren por alguna razón en su gran mayoría, aunque también exponen que no creen en ningún Dios o en un poder superior.

6ª DIMENSIÓN: *TEMPLANZA (Ítems)*

La dimensión templanza contempla las categorías de perdón, humildad, prudencia y autorregulación, las cuales se refieren a cualidades humanas para hacer o usar las cosas con moderación, mostrando la sobriedad del carácter de los individuos, véase Tabla 3.9.

Tabla 3.9

Categorías de la dimensión Templanza

| Categorías | Ítems | Media | D.T |
|--------------------------------------|---|-------|------|
| Capacidad de perdonar y misericordia | 5. Puedo seguir siendo amigo de quienes fueron crueles conmigo, si me piden perdón. | 3.42 | 1.20 |
| | 44. Perdono a la gente con facilidad. | 3.45 | 1.28 |
| | 77. <i>Aunque alguien me pida perdón, sigo molesto/a con él/ella.</i> | 3.49 | 1.21 |
| | 90. Incluso si alguien me hace daño, no deseo verle sufrir. | 3.39 | 1.30 |
| | 110. <i>Cuando alguien me hace algo malo, intento vengarme.</i> | 3.02 | 1.30 |
| Humildad | 14. <i>Pienso que siempre tengo razón.</i> | 3.64 | 1.09 |
| | 34. Aunque sea muy bueno/a en algo, no presumo de ello. | 3.68 | 1.24 |



| | | | |
|-----------------|--|------|------|
| | 53. <i>Si he hecho algo bien, se lo digo a todo el mundo.</i> | 3.40 | 1.17 |
| | 67. No actúo como si fuera mejor que los demás. | 3.96 | 1.20 |
| | 82. No me siento cómodo/a cuando todos los elogios son sólo para mí. | 3.33 | 1.22 |
| | 100. Aunque sea bueno en algo, doy a otros compañeros la oportunidad de hacerlo. | 4.09 | .88 |
| | 142. Aunque yo haya hecho algo bueno por los demás, no siempre lo cuento. | 3.73 | 1.03 |
| | 35. <i>A menudo hago las cosas sin pensar.</i> | 2.90 | 1.28 |
| Prudencia | 54. Evito las personas o situaciones que puedan meterme en problemas. | 3.85 | 1.31 |
| | 68. <i>A menudo cometo errores porque no soy cuidadoso.</i> | 2.83 | 1.27 |
| | 83. Antes de hacer las cosas, siempre pienso en las consecuencias. | 3.53 | 1.22 |
| | 118. No hago cosas de las que podría arrepentirme después. | 3.05 | 1.22 |
| | 135. <i>A menudo hago cosas que no debería hacer.</i> | 2.84 | 1.24 |
| | 16. <i>Si tengo dinero, normalmente lo gasto todo de una vez sin pensarlo.</i> | 3.79 | 1.33 |
| | 55. <i>Si quiero algo, no puedo esperar.</i> | 2.80 | 1.38 |
| Autorregulación | 69. Aunque esté realmente enfadado, puedo controlarme. | 3.28 | 1.36 |
| | 84. Aunque tenga muchas ganas de hacer algo en este momento, soy capaz de esperar. | 3.39 | 1.32 |
| | 101. Puedo esperar mi turno sin alterarme. | 3.67 | 1.19 |
| | 119. Aunque desee decir algo, puedo contenerme. | 3.39 | 1.25 |
| | 143. <i>Me enfado y pierdo el control frecuentemente.</i> | 3.48 | 1.33 |

Bajo esta dimensión de templanza, Bravo (2001) expresa que esta virtud se caracteriza por el hábito de poner orden a nuestras fuerzas interiores porque es la base de sustentación para el equilibrio del comportamiento humano. Esta categoría está compuesta por las siguientes categorías: capacidad de perdonar y misericordia, humildad, prudencia, autorregulación.

- Capacidad de perdonar y misericordia: la categoría de perdón del VIA-Y está formada por cinco ítems que hacen referencia continua, a la capacidad de perdonar. Incluye el concepto de benevolencia, el cual describe a los alumnos de educación de secundaria, como personas que se muestran con la capacidad de perdonar y abandonar el resentimiento, inclinándose a favor de no seguir molestos con la persona una vez que ésta les pida perdón, siendo este ítem el más valorado con una media de 3.49. La venganza ante el daño hecho a su persona es valorado de modo neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo) para ellos, en este ítem se obtiene la menor *media* (3.02) de esta categoría.



- Humildad: los siete ítems que evalúan humildad y molestia en el VIA-Y hacen referencia a la percepción que tiene el adolescente sobre el valor que le da a lo que él piensa, hace o le sucede. Los alumnos manifiestan que aunque sean buenos en algo, dan la oportunidad a otros compañeros de hacerlo, mostrando en este ítem la mayor *media*, sin embargo dicen que no les molestan que todos los elogios sean solo para ellos.
- Prudencia: esta fortaleza es evaluada en el cuestionario por seis ítems que hacen referencia constante a la capacidad de pensar sobre lo que se hace o se va hacer, atendiendo a las consecuencias y evitando asumir riesgos. Los alumnos indican que evitan a las personas o situaciones que puedan meterles en problemas, ítem con una *media* superior en esta categoría, la prudencia reflejada con el cuidado al hacer las cosas se deja ver en el ítem con una *media* inferior (2.83).
- Autorregulación: está formada por siete ítems en el cuestionario del VIA-Y, los cuales evalúan la percepción del adolescente sobre su capacidad para esperar y retrasar gratificaciones, controlar emociones y las conductas. Esta categoría no hace referencia al ámbito académico de una forma específica. Los alumnos manifiestan no tener espera, les cuesta el autocontrol frente a sus deseos, tal como indica el ítem 55 en el que se indica que si quieren algo la espera es algo en lo que no están *de acuerdo*, mostrando con una *media* del 2.80, así como cuando tienen dinero reconocen estar en la posición intermedia en la que no confirman, ni desmienten gastárselo todo de una vez (ítem 16) dando una *media* mayor que en los demás ítems de 3.79. Aquí podemos ver el impacto de la sociedad en la que predomina el consumo y por lo cual hace más difícil la práctica de la templanza. Es así, que la adolescencia no escapa a situaciones sociales, sometida a tentaciones con muy poca introversión y autocontrol de los acontecimientos y decisiones cotidianas en su vida (Agreda, Sánchez, y Figueroa, 2012).



ANÁLISIS DE DATOS DE LA ESCALA EVDPA

3.2 Valores de los adolescentes en el municipio de Lorca

A continuación, se expone el análisis de la escala de valores de Antolín et al (2011), en primer lugar la fiabilidad de la escala y los resultados obtenidos en la misma. La escala de valores permite evaluar algunos valores escogidos, dentro del marco promocional del Desarrollo Positivo Adolescente. La escala presenta 24 ítems agrupados en ocho subescalas, las cuales se agrupan a su vez en tres dimensiones (Valores Sociales, Valores Personales y Valores Personales), la primera Dimensión Valores Sociales nos ofrece tres subescalas: compromiso social, prosociabilidad, justicia e igualdad social, la segunda Dimensión Valores Personales: integridad, honestidad, responsabilidad y la última Dimensión Valores Individuales: hedonismo y reconocimiento social. A continuación se hace mención a la fiabilidad de la escala de valores, para más adelante exponer los datos, comenzando con las dimensiones y finalizando con las subescalas. Describir la importancia que conceden los adolescentes de Lorca y su comarca a un conjunto de valores implicados en el DPA es uno de los objetivos específicos de esta tesis.

3.2.1. Características psicométricas de la escala de valores para el desarrollo positivo adolescente EVDPA y resultados obtenidos en la muestra estudiada.

3.2.1.1. Fiabilidad de las diferentes dimensiones del EVDPA

A continuación, se ha procedido a comprobar la fiabilidad de la escala de valores para la muestra trabajada, utilizando el coeficiente Alpha de Cronbach (1951), y se ha contrastado con la fiabilidad que este mismo instrumento ha obtenido en el estudio original. Este índice estadístico es definido como la constancia en la medida obtenida; es decir, revela el grado en que la opinión de los sujetos es consistente entre ellos, cuando valoran un objeto distinto de otro, por lo que, se traduce en cierta unanimidad de la que pueden demostrar las opiniones que expresan los sujetos sobre determinados aspectos. A continuación, se expone la fiabilidad de las subescalas, en el estudio presente así como en el trabajo original, Tabla 3.11.



Tabla 3.11

Fiabilidad de las Subescalas

| Subescalas | Alpha obtenido | Estudio Original (Antolín, Oliva, Perdegal, y López, 2011) |
|-----------------|----------------|--|
| | N=381 | N= 2400 |
| Compromiso | .62 | .90 |
| Prosociabilidad | .72 | .90 |
| Justicia | .64 | .86 |
| Integridad | .66 | .84 |
| Honestidad | .72 | .87 |
| Responsabilidad | .52 | .87 |
| Hedonismo | .58 | .84 |
| Reconocimiento | .80 | .89 |

La fiabilidad de las 8 subescalas está por encima .60 exceptuando dos de ellas, Responsabilidad .52 y Hedonismo .58 las cuales son las subescalas con una menor fiabilidad. Con mayor fiabilidad tenemos Reconocimiento Social con .80 y Prosociabilidad con .72. La fiabilidad por Dimensiones es aun mayor que por subescalas, siendo la dimensión 1 Valores Sociales, la que ha obtenido una mayor fiabilidad .81.

Estos resultados se exponen en la siguiente Tabla 3.12, en ella se exponen la fiabilidad de las dimensiones, tanto para el estudio original como en el estudio presente.

Tabla 3.12

Fiabilidad de las Dimensiones de la EVDPA

| Dimensiones | Alpha obtenido | Estudio Original (Antolín, Oliva, Perdegal, & López, 2011) |
|-------------------------|----------------|--|
| | N=381 | N= 2400 |
| Valores sociales | .81 | .89 |
| Valores personales | .73 | .89 |
| Valores individualistas | .71 | .80 |

La fiabilidad, y en este caso el coeficiente alfa, refleja dos conceptos básicos en la precisión de un test, la interrelación existente entre sus elementos: la medida en que todos miden una misma cosa y la longitud del test, ya que al aumentar el número de casos de una muestra, y si se eliminan los errores sistemáticos, la muestra representa mejor a la población



de que se extrae y es más improbable que intervenga el error casual, este último aspecto es notable entre la muestra estudiada en este estudio ($N=381$) y el original ($N=2400$), lo cual puede contribuir a diferentes resultados.

Hay que resaltar que este trabajo se administró junto a la escala de valores, las variables predictoras conjuntas en la misma sesión, así como el test de valores era administrado el segundo, tras una semana de diferencia, frente al de fortalezas.

Estas son algunas de las diferencias que hay que tomar en cuenta frente al estudio original, así como algunos factores que pueden introducir cambios en los sujetos, podemos citar: actividad anterior a la administración de la prueba, factores que influyen en el estado de ánimo de los sujetos, cansancio debido a otras actividades. Otros factores que pueden introducir cambios respecto al estudio original, en las condiciones de administración, pueden ser: el local y sus condiciones ambientales, el administrador de la prueba, la hora del día, sucesos no previstos durante la administración de la prueba, etc.

Tras observar la fiabilidad de ambos estudios, se puede comprobar que los valores en este estudio están por debajo del estudio original, cuando analizamos las subescalas, aunque no ocurre lo mismo cuando se comparan los resultados de fiabilidad en las dimensiones.

3.2.2. Resultados obtenidos (EVDPA) en la muestra estudiada

A continuación se exponen los resultados obtenidos en relación a los valores de los adolescentes, con una edad comprendida entre 13 y 19 años que cursan Educación Secundaria en el Municipio de Lorca y su comarca.

Desde lo general a lo particular, comenzamos con la descripción de las dimensiones y sus subescalas, hasta llegar a los ítems de cada categoría.

3.2.2.1. Estadísticos descriptivos de las dimensiones y subescalas

La Tabla 3.13 presenta las medias y desviaciones típicas obtenidas de las tres dimensiones en las que están clasificados los valores para el desarrollo positivo adolescente.



Tabla 3.13

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de EVDPA

| Dimensiones | Media | Desviación típica |
|----------------------------------|--------------|--------------------------|
| Dimensión 1 Valores Sociales | 3.48 | .68 |
| Dimensión 2 Valores Personales | 3.93 | .58 |
| Dimensión 3 Valores Individuales | 3.48 | .79 |

En general, todas las dimensiones han alcanzado puntuaciones elevadas, en las tres dimensiones se obtiene un valor medio por encima de 3, los adolescentes valoran la integridad honestidad y responsabilidad por encima de la Dimensión Social e Individualista que obtienen una *media* 3.48. Una puntuación por encima de tres, da lugar a una lectura, en la cual los adolescentes consideran importante los Valores Sociales e Individuales, y en el caso de los Valores Personales ofrece una puntuación rozando el 4, indicativo de que los alumnos de Educación Secundaria consideran bastante importante la dimensión de Valores Personales. La dispersión de los datos en la Dimensión Valores Personales es menor que la Dimensión 1 y 2, estos datos nos indican que su *media* es más representativa.

En la siguiente Tabla 3.14 se exponen los estadísticos descriptivos de las subescalas de EVDPA, se ofrece la *media* obtenida en las subescalas de cada dimensión y su *desviación típica*.

Tabla 3.14

Estadísticos descriptivos de las Subescalas de EVDPA

| Subescalas | Media | Desviación típica |
|-------------------|--------------|--------------------------|
| Dimensión 1 | | |
| Compromiso | 3.11 | .84 |
| Prosociabilidad | 3.54 | .80 |
| Justicia | 3.79 | .80 |
| Dimensión 2 | | |
| Integridad | 3.76 | .85 |
| Honestidad | 4.19 | .76 |
| Responsabilidad | 3.85 | .74 |
| Dimensión 3 | | |



| | | |
|----------------|------|------|
| Hedonismo | 3.80 | .89 |
| Reconocimiento | 3.15 | 1.05 |

Valores vinculados a la Dimensión 1

La Dimensión 1 formada por Valores Sociales, engloba las subescalas compromiso social, prosociabilidad y justicia; el compromiso social tiene la puntuación más baja de todas las subescalas de la escala de valores, aunque con una *media* por encima de tres, lo que manifiesta el interés por el bienestar de la comunidad en la que viven los adolescentes; involucrarse voluntariamente es una actitud en la que se refleja superar la indiferencia de los más jóvenes frente a la sociedad. Reconocer, respetar y hacer valer los derechos de las personas y otorgar a cada uno lo que le corresponda, es uno de los valores mejor valorados en esta dimensión por los adolescentes. La subescala de justicia proporciona una *media* de 3.79 la más elevada en esta dimensión, desde el valor de la justicia nos proporciona el respeto a la pluralidad, evitando el autoritarismo el conformismo, reconociendo el carácter dialógico de la razón práctica y potenciando la capacidad crítica.

Valores vinculados a la Dimensión 2

Tener la cualidad de actuar de acuerdo a como se piensa y se siente, así como la relación que mantienen los alumnos de la ESO con los demás y con ellos mismos, es el valor mejor valorado con una *media* por encima de 4, en la escala de valores EVDPA, lo que nos indica la importancia que le dan los adolescentes a decir la verdad, ser decentes, honrados, etc. La responsabilidad alude a la virtud o disposición habitual de asumir las consecuencias de las propias decisiones, respondiendo de ellas en todo momento siendo valorado por los jóvenes con una *media* de 3.85.

Ser íntegro, hacer lo correcto, entendiendo que es hacer todo aquello que consideramos bien para nosotros y que no afecte los intereses de las demás personas, es bien valorado por los chicos con una *media* por encima de tres.

Valores vinculados a la Dimensión 3.

El hedonismo es una doctrina que considera al placer como la finalidad o el objetivo de la vida. En esta escala, la búsqueda del placer y del bienestar (ser hedonista) está considerado



como un contravalor en lo que los adolescentes la valoran con una *media* de 3.80 lo cual nos indica un hedonismo bastante alto por encima de 3. Estos datos son interpretados desde la satisfacción de los deseos personales de una forma inmediata sin importar los demás, así como la psicología positiva ha pensado muchas veces que sustentar la felicidad en la búsqueda del placer, “la vida placentera”, deriva en un mayor índice de insatisfacción.

El reconocimiento social dentro de la dimensión “Valores Sociales”, nos ofrece una *media* de 3.15, englobando los valores individualistas cuyas características se centran en la permisibilidad, en la que se encuentra sin prohibiciones ni territorios velados, y el relativismo, en el que todo juicio queda suspendido y aflora sin asideros.

3.2.3. Ítems descriptivos de cada categoría

El próximo apartado es un recorrido por cada dimensión con sus subescalas, y analizando los ítems de cada una de ellas. A continuación en la Tabla 3.15, se expone las *medias* y *desviaciones típicas* del estudio original y el presente.

Tabla 3.15

Medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems de EVDPA

| Ítems | Estudio presente N=381 | | Estudio original N= 2400 (Antolín L., Oliva. A, Pertegal, M., López A., 2011) | |
|-------|---------------------------|------------|---|------------|
| | <i>Medias</i> | <i>d.t</i> | <i>Medias</i> | <i>d.t</i> |
| 1 | 3.60 | 1.01 | 5.49 | 1.28 |
| 2 | 3.24 | 1.26 | 3.55 | 1.63 |
| 3 | 3.02 | 1.24 | 3.53 | 1.70 |
| 4 | 3.75 | 1.07 | 5.25 | 1.44 |
| 5 | 2.93 | 1.16 | 3.69 | 1.63 |
| 6 | 3.38 | 1.05 | 3.92 | 1.58 |
| 7 | 3.57 | .99 | 4.61 | 1.46 |
| 8 | 3.59 | 1.01 | 4.69 | 1.43 |
| 9 | 4.09 | .99 | 5.71 | 1.29 |
| 10 | 3.90 | .97 | 4.86 | 1.44 |
| 11 | 3.71 | 1.12 | 5.07 | 1.53 |
| 12 | 3.03 | 1.16 | 3.76 | 1.68 |
| 13 | 4.08 | 1.09 | 5.08 | 1.68 |
| 14 | 3.86 | 1.04 | 5.50 | 1.27 |
| 15 | 3.56 | 1.36 | 5.64 | 1.42 |
| 16 | 3.46 | 1 | 4.43 | 1.48 |
| 17 | 4.10 | .97 | 5.92 | 1.21 |



| | | | | |
|----|------|------|------|------|
| 18 | 4.39 | .86 | 5.99 | 1.18 |
| 19 | 3.20 | 1.23 | 3.40 | 1.62 |
| 20 | 3.95 | 1.11 | 5.64 | 1.40 |
| 21 | 4.01 | .98 | 5.71 | 1.24 |
| 22 | 3.82 | 1.05 | 5.45 | 1.43 |
| 23 | 3.73 | 1.13 | 5.18 | 1.51 |
| 24 | 3.60 | 1.19 | 5.41 | 1.40 |

Los datos pueden parecer a primera vista que difieren de un estudio a otro, pero esto es debido a la diferencia que hay entre, la escala original y la tratada en este estudio, ya que la escala original es una escala Likert de 1 a 7 puntos, frente a la de este estudio de 1 a 5 puntos, en los que se mide a través de:

Estudio original

1= *nada importante*

2= *poco importante*

3= *algo importante*

4= *importante*

5= *bastante importante*

6= *muy importante*

7= *lo más importante*

Estudio Presente

1= *nada importante*

2= *algo importante*

3= *importante*

4= *bastante importante*

5= *muy importante*

En general se observa que los sujetos presentan puntuaciones medias/altas en las dimensiones estudiadas (todas están por encima del valor medio de la escala, mayor de 3 excepto en un ítems, el nº 5 “Pertener o participar en organizaciones sociales es para mí”). En cuanto a las puntuaciones más altas se obtienen en los ítems, 9, 13, 17, 18, 21, que a continuación se detallan en la Tabla 3.16.

Tabla 3.16

Ítems con puntuaciones más elevadas

| Nº | Ítems |
|----|--|
| 9 | Ser sincero con los demás es algo para mi |
| 13 | Creo que buscar cualquier oportunidad para divertirme es |
| 17 | Ser leal y fiel con los demás |
| 18 | Creo que ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto es |
| 21 | Reconocer y asumir la responsabilidad cuando he hecho algo mal es |



Los ítems con una mayor puntuación *media* son los pertenecientes a la categoría honestidad (ítems 9, 17, 18). Las *medias* más bajas pertenecen a tres de los ítems que se encuentran en la dimensión reconocimiento social, tratada en esta escala como un contravalor, y uno que pertenece al compromiso social. La lectura de los ítems analizados uno a uno, nos ofrece una definición de los alumnos de ESO, con una gran honestidad, ser honesto para ellos es importante, ofrecer lealtad y fidelidad a los demás, la sinceridad y ofrecer confianza a la gente son valores significativos para ellos, dentro de los ítems de la subescala de responsabilidad, los chicos ofrecen una *media* de 4.01 reconociendo y asumiendo sus responsabilidades cuando han hecho algo mal. Así como manifiestan que, buscar cualquier oportunidad para divertirse es importante para ellos, este es uno de los ítems que ofrece la Dimensión 3 Valores Individuales, y más concretamente el hedonismo, en esta Dimensión también hay que resaltar la baja importancia que dan los alumnos al reconocimiento social, obteniendo las *medias* más bajas de todos los ítems, no dándole tanta importancia a asuntos como, recibir elogios por parte de los demás así como, ser admirados por la gente de su alrededor. A continuación Tabla 3.17 se exponen los datos mencionados.

Tabla 3.17

Ítems con mayor y menor Medias

| | Ítems con una <i>Media</i> mayor. | Subescalas. |
|----|---|-----------------------|
| 21 | Reconocer y asumir la responsabilidad cuando he hecho algo mal es | Responsabilidad |
| 13 | Creo que buscar cualquier oportunidad para divertirme es | Hedonismo |
| 9 | Ser sincero con los demás es algo para mí | |
| 17 | Ser leal y fiel con los demás | Honestidad |
| 18 | Creo que ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto es | |
| | Ítems con una <i>Media</i> menor. | Subescalas |
| 5 | Pertenecer o participar en organizaciones sociales es para mí | Compromiso Social |
| 3 | ¿Qué importancia tiene para mí ser admirado por los demás? | |
| 19 | Para mí, que las demás personas me admiren lo considero: | |
| 2 | ¿Qué importancia tiene para mí recibir elogios de las demás personas? | Reconocimiento Social |

3.2.4 Lectura directa de los Ítems agrupados por subescalas

Dimensión 1 Variables Sociales

- Subescala 1 Compromiso social
- Subescala 2 Prosocialidad
- Subescala 3 Justicia e igualdad social



Dimensión 2 Variables Personales

- Subescala 4 Integridad
- Subescala 5 Honestidad
- Subescala 6 Responsabilidad

Dimensión 3 Variables Individuales

- Subescala 5 Hedonismo
- Subescala 6 Reconocimiento Social

Subescala 1 Compromiso social. Ítems 5, 6, 12.

Ítems 5. Pertenecer o participar en organizaciones sociales es para mí:

Ítems 6. La importancia de involucrarse de manera activa en un grupo, asociación u organización a la que pertenezco es:

Ítems 12. Considero que participar en algún grupo comprometido con problemas sociales es:

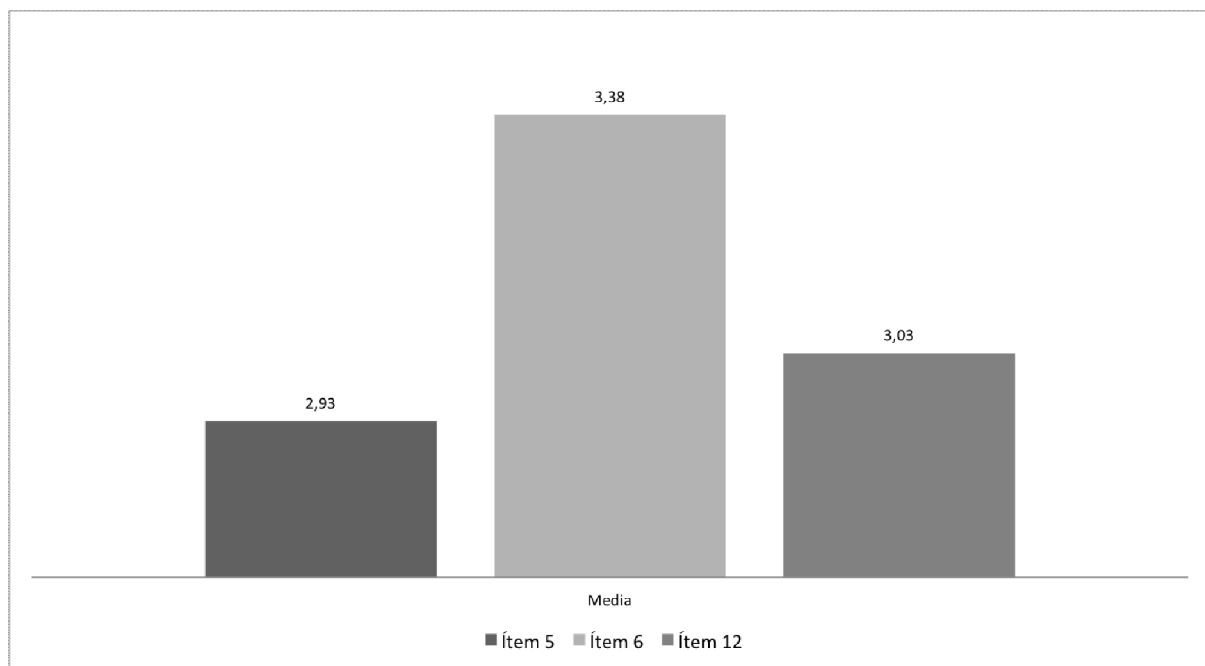


Figura 3.2 Ítems Subescala 1 Compromiso Social

En la primera subescala compromiso social, queda reflejada la relevancia de participar de forma activa en la comunidad, participación en asociaciones, grupos sociales... etc. Los alumnos de educación secundaria encuestados manifiestan que, pertenecer o participar en



organizaciones es “*algo importante*” 32.3% e “*importante*” para un 27.6% y con un 32% dicen que es “*importante*” involucrarse de manera activa en un grupo, asociación u organización a la que pertenecen y un 31.8% lo consideran “*bastante importante*”, tan sólo un 3.7% es considerado como “*nada importante*”. El participar en algún grupo comprometido con problemas sociales es considerado por los alumnos “*algo importante*” 25.7% frente al 52.2% que lo valoran “*importante y bastante importante*” y un 12.9% dice ser para ellos “*muy importante*”.

Los alumnos ofrecen una lectura directa en la que manifiestan un declive en el interés por la implicación en organizaciones sociales, aunque la involucración en los grupos a los que ya pertenecen, si es para ellos una cuestión importante, así como ser activos en dichas asociaciones.

Subescala 2 Prosocialidad Ítems 7, 8, 16

Ítem 7. Dedicar parte de mi tiempo a ayudar a los demás es:

Ítem 8. Responder a las necesidades de los demás es:

Ítem 16. Trabajar para el bienestar de los demás es algo:

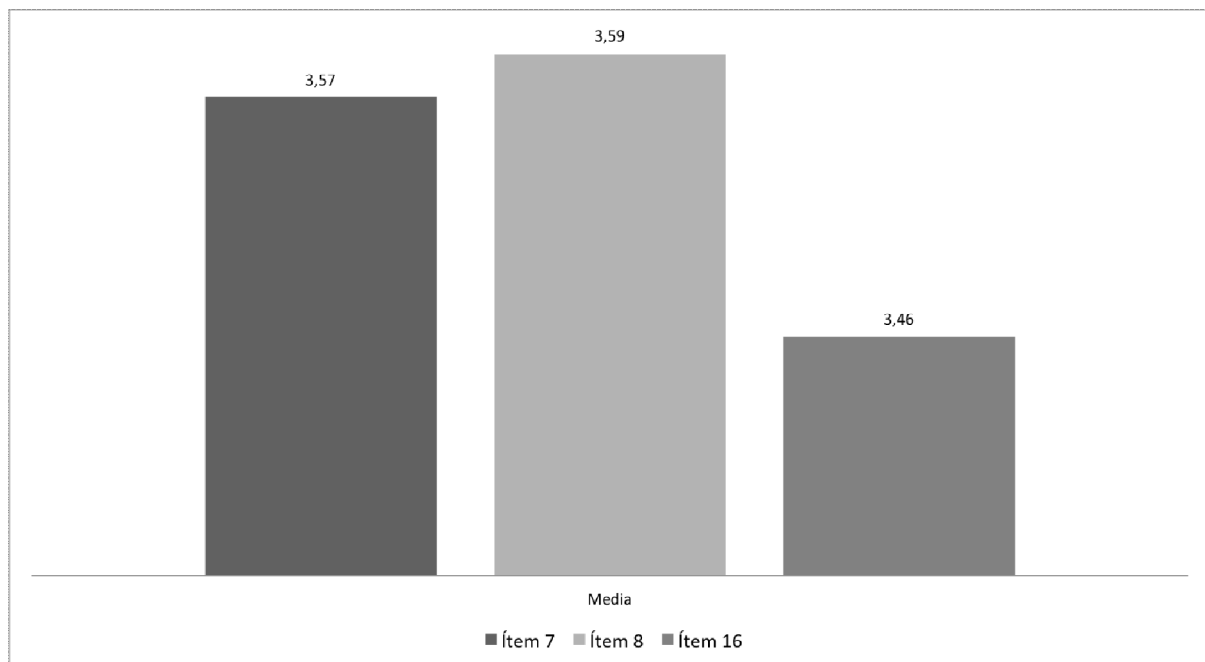


Figura 3.3 Ítems Subescala 2 Prosocialidad



La importancia concebida de los alumnos de educación secundaria a las acciones de ayuda, colaboración y cuidado de otras personas, es manifestado por ellos con un 31% “*importante*” y un 33.9% “*bastante importante*”, el dedicar parte de su tiempo a ayudar a los demás, responder a las necesidades de los demás es valorado con un 0.5% como “*nada importante*” y entre (*importante, bastante, y muy importante*) suman el 85.1% de los encuestados; el trabajo proporcionado para el bienestar de los demás es algo que le conceden un 36.2% de ellos como “*importante*” y un 31.8% “*bastante importante*”. En los tres ítems los resultados son similares, lo cual nos proporciona en esta subescala una *media* por encima de tres en todos ellos.

La conducta prosocial nos ofrece el comportamiento que beneficia a otros o que tiene unas consecuencias positivas, de las cuales podríamos citar, ayuda, cooperación y solidaridad, estas acciones son costosas en cierto modo, porque son llevadas voluntariamente y, cuya motivación primaria es beneficiar a otros. Los alumnos de educación secundaria dan importancia a dedicar parte de su tiempo a los demás, así como a responder a sus necesidades, el bienestar de la gente de su alrededor es un aspecto importante para ellos, la Prosocialidad es un valor tenido en cuenta por los chicos de la ESO.

Subescala 3 Justicia e Igualdad social Ítems 4, 10, y 11

Ítems 4. ¿Qué importancia tiene para mí defender los derechos de los demás?

Ítems 10. Ayudar a tener un trato justo con todo el mundo es:

Ítems 11. Para mí, luchar contra las injusticias sociales es algo:

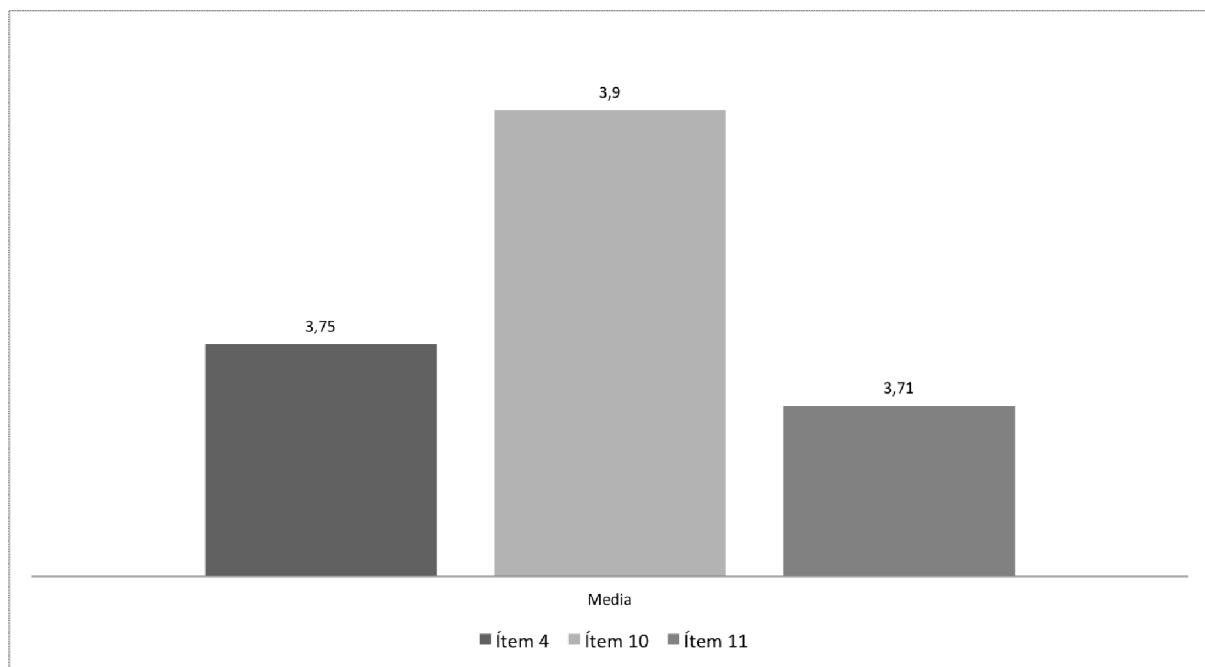


Figura 3.4 Ítems Subescala 3 Justicia e Igualdad

Esta subescala mide el grado de interés que los alumnos de educación secundaria tienen por la consecución de un mundo justo e igualitario socialmente, los chicos/as responden con un 26%, 31.5%, y un 29.4% (*importante, bastante, y muy importante*) a la importancia de defender para ellos mismos los derechos de los demás, a tener un trato justo con todo el mundo, es uno de los ítems en esta subescala con una *media* más alta 3.9 lo mismo ocurre con el siguiente ítems, los resultados son muy parecidos ya que con el 31.8% manifiesta que luchar con las injusticias sociales es “*muy importante*” y un 52.8% dice que es “*importante y bastante importante*”.

Los alumnos de educación secundaria consideran con un valor alto, el ayudar con trato justo a todo el mundo favoreciendo la igualdad, la solidaridad, así como el respeto activo, defender los derechos de los demás es otro aspecto vinculado al valor de la justicia e igualdad social tenido en cuenta por ellos.

Subescala 4 Integridad Ítems 14, 22, 24

Ítems 14. Comportarme conforme a los valores o principios en los que yo creo es algo:

Ítems 22. Defender lo que se cree, aunque no sea bien visto por los demás es:

Ítems 24. Actuar de acuerdo con lo que pienso aunque no sea compartido por otros es:

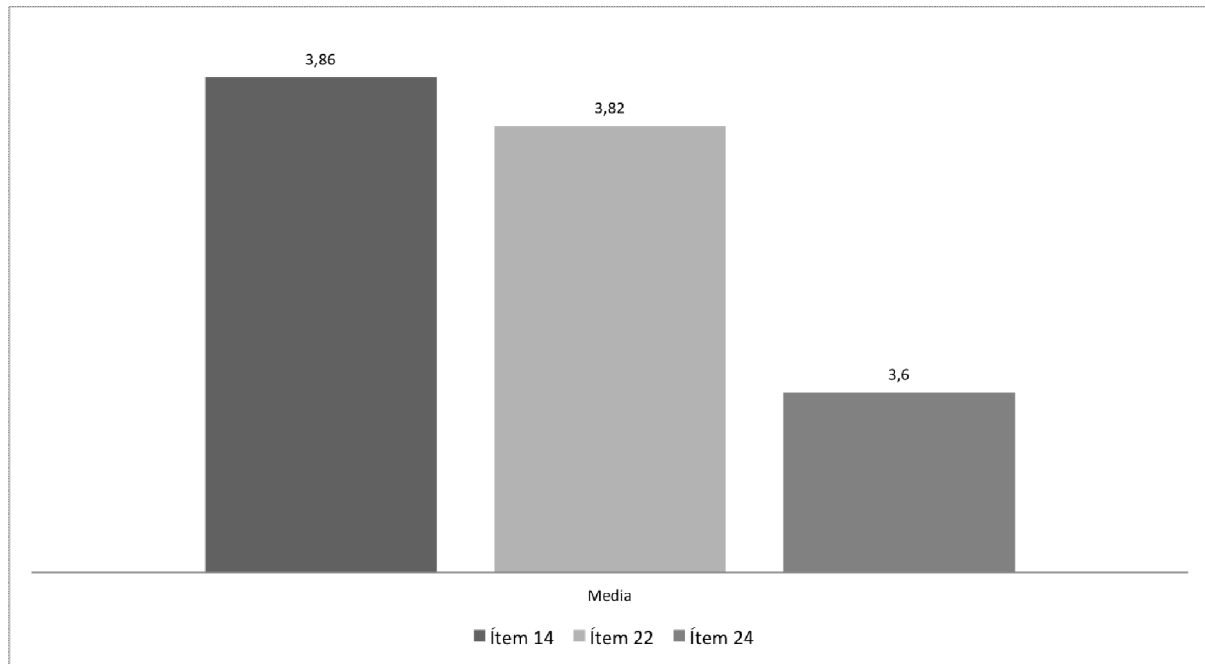


Figura 3.5 Ítems Subescala 4 Integridad

Dentro de la dimensión “Variables Personales” en la que se incluye las subescalas integridad, honestidad y responsabilidad, relacionadas con la importancia concebida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente y siguiendo los propios principios. La subescala 4 Integridad, está formada por los tres ítems que se muestran en la Figura 3.5 y en la que observamos el ítems 14 con una mayor *media* de 3.80, para los alumnos de la ESO comportarse conforme a sus valores o principios es “*muy importante*” para ellos 33.6% y “*bastante importante*” para el 32% junto con el 23.4% que dice ser “*importante*”.

El ítem 22, ofrece datos muy parecidos al anterior, para el 24.1% defender lo que uno cree es “*importante*” a pesar de lo que piensen los demás, y “*bastante y muy importante*” para el 64.1% de los alumnos.

El ítem 24 aunque no tiene una *media* tan alta como los anteriores ítems, ésta se muestra en un 3.60 siendo los datos más repartidos, un 16.3% dicen “*algo importante*”, un 22% “*importante*”, y un 28% para los dos restantes “*bastante y muy importante*”, este ítems



muestra a unos alumnos que actúan según su forma de pensar aunque no sea compartido por otros.

La integridad de los adolescentes es un principio el cual los adolescentes dejan ver (según los datos ofrecidos por esta escala) que su comportamiento gira en torno a lo que ellos creen, y defenderlos frente a los demás les parece importante, a pesar de que esto no sea bien visto por los otros, no es un aspecto que les importe, ya que siguen adelante con sus creencias sobre lo que piensan.

Subescala 5 Honestidad Ítems 9, 17, 18.

Ítems 9. Ser sincero con los demás es algo para mí:

Ítems 17. Ser leal y fiel con los demás, lo considero como:

Ítems 18. Creo que ganarme la confianza de la gente siendo leal y honesto es:

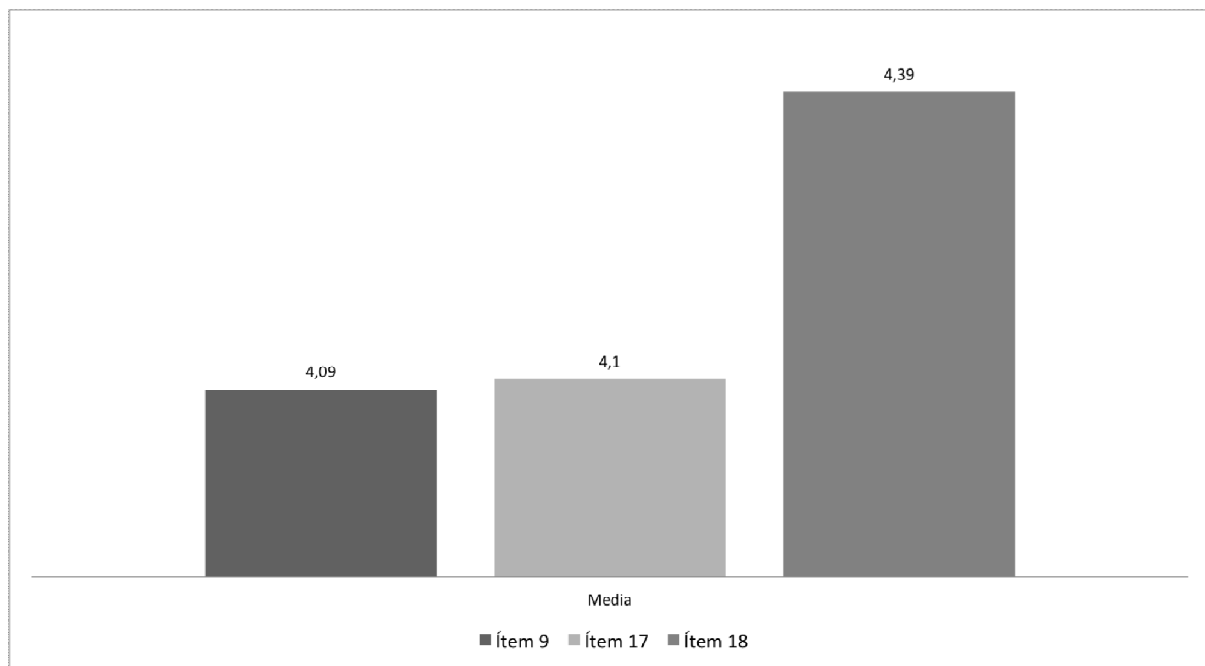


Figura 3.6 Ítems Subescala 5 Honestidad

En esta subescala 5, los ítems sobrepasan la puntuación del 4 como *media*, pero existe una diferencia apreciable entre ellos, el ítems 9, ser sincero y el ítems 17 ser leal y fiel ante los demás, recibe una *media* del 4.09% y 4.10% respectivamente, el ítems 18 obtiene la *media*



más elevada con un 4.39% en la que los alumnos dejan claro que es importante ganarse la confianza de los demás siendo leal y honesto. Concluimos con ello, que los adolescentes tienen el valor de la honestidad en su día a día bastante arraigado. El ser leal y honesto es de suma importancia para ellos, ganarse la confianza de los demás a través de estos valores, es tenido en cuenta por ellos, siendo la honestidad el valor con mayor puntuación de toda la escala, así como la sinceridad y la fidelidad con los demás son conceptos a los que los adolescentes ofrecen una envergadura y repercusión en sus vidas.

Subescala 6 Responsabilidad Ítems 1, 20, 21.

Ítems 1. Hacer las cosas lo mejor que pueda incluso cuando tenga que hacer algo que no me gusta es:

Ítems 20. No culpar a otros de mis errores.

Ítems 21. Reconocer y asumir la responsabilidad de lo que he hecho mal es:

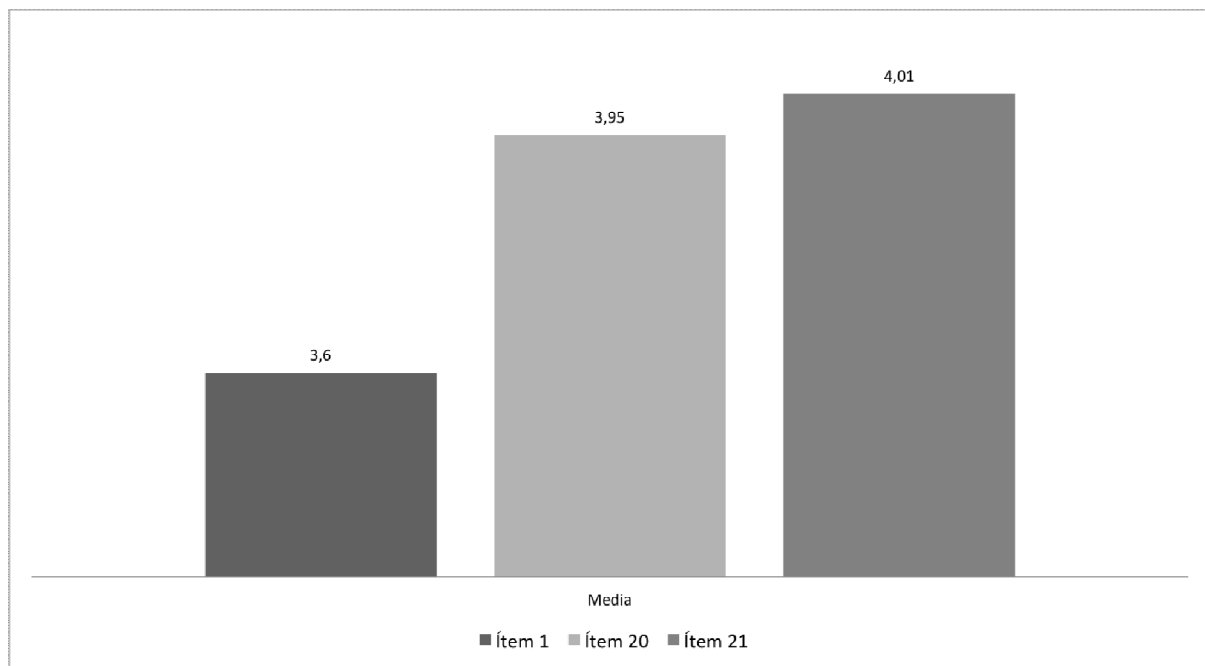


Figura 3.7 Ítems Subescala 6 Responsabilidad

La subescala 6 responsabilidad, obtiene una *media* por encima del 3, el ítems 1 "hacer las cosas lo mejor que se pueda aunque se haga algo que no guste" es valorado por los alumnos del secundaria con un 11.8% de porcentaje acumulado como "nada importante y algo



importante” con unas puntuaciones del 1.8% y 10% respectivamente una puntuación muy baja, el 38.1% dicen que es *importante*” el 26.5% *bastante importante*” y el 23.6% *muy importante*”. No culpar a otros de sus propios errores (ítems 20) es valorado por los estudiantes con una *media* del 3.95, y el 41.2% dice ser *muy importante*” para ellos. Reconocer y asumir la responsabilidad de lo que se hace mal, es valorado como *bastante importante*” para el 34.9% de los estudiantes, y con un 37.8% como *muy importante*”.

En la vida cotidiana es más fácil culpar a los demás de nuestros errores, que hacernos responsables de ellos, pero a pesar de la de la dificultad que para cada uno lleva ser responsable, es un aspecto considerado por los adolescentes de interés, ellos en esta subescala de valores personales, dejan claro que es de una gran magnitud ser responsables con sus actos y no culpabilizar a los demás de sus errores.

Subescala 7 Hedonismo Ítems 13, 15, 23.

Ítems 13. Creo que buscar cualquier oportunidad para divertirme es:

Ítems 15. Pienso que divertirme a toda costa es:

Ítems 23. Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo es:

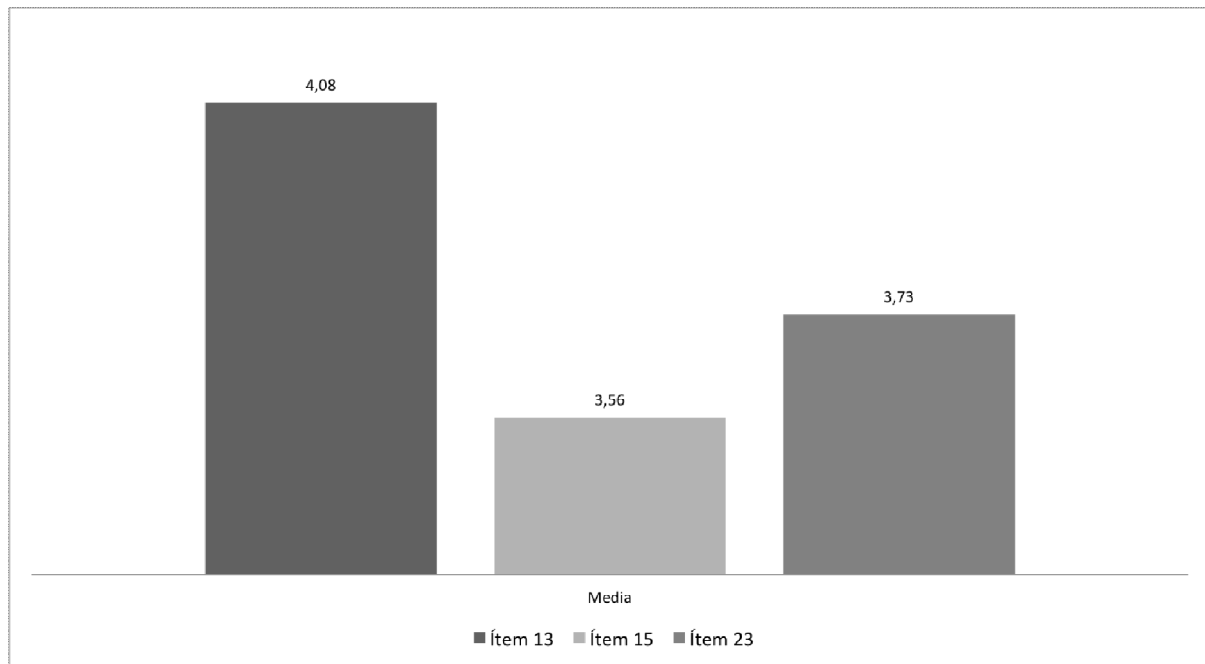


Figura 3.8 *Ítems Subescala 7 Hedonismo*



La dimensión “Valores Individuales” queda reflejada en las siguientes subescalas, hedonismo y reconocimiento social, que son considerados como una submuestras de valores propios de una cultura individualista o incluso como contravalores. El hedonismo valorado con estos tres ítems, el número 13, buscar cualquier oportunidad para divertirse, es puntuado por los alumnos de secundaria con una *media* del 4.08 y con un porcentaje muy elevado del 48.3% como “*muy importante*”, lo que da que el 50% de la muestra considera “*muy importante*” divertirse bajo cualquier concepto. El ítem 15 tiene una *media* del 3.56 en el que el 25.5% del porcentaje acumulado dice que es “*nada o algo importante*” divertirse a toda costa, un 19.7% lo puntúan como “*importante*” y un 54.8% “*bastante o muy importante*”. El hacer cosas divertidas para uno mismo, que es lo representado en el ítem 23, tiene una *media* del 3.73, el 25.5% dice ser “*nada o algo importante*” divertirse a toda costa, mientras que un 36.2% lo consideran “*muy importante*”.

Subescala 8 Reconocimiento Social. Ítems 2, 3, 19.

Ítem 2. ¿Qué importancia tiene para mí recibir elogios de las demás personas?

Ítem 3. ¿Qué importancia tiene para mí ser admirado por los demás?

Ítem 19. Para mí que las demás personas me admiren lo considero:

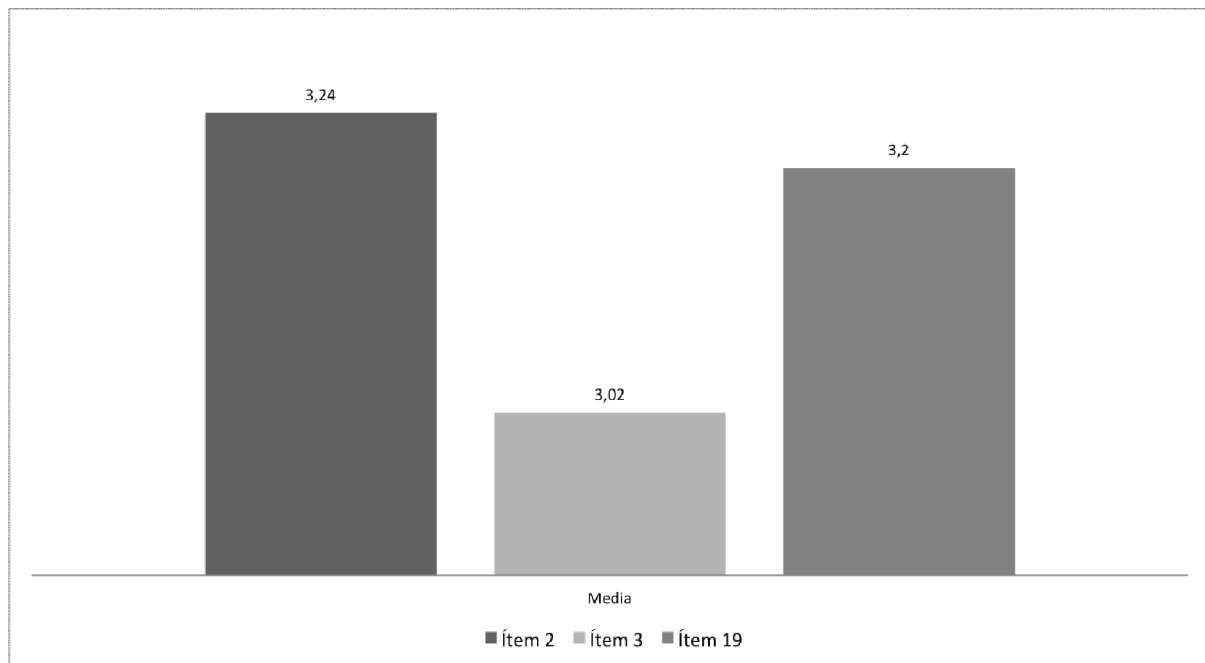


Figura 3.9 Ítems Subescala 8 Reconocimiento Social



La subescala reconocimiento social tiene una *media* del 3.24 para el ítems 2, en el ítems 3 una *media* del 3.02, así como para el ítems 19 una *media* del 3.20.

Recibir elogios de los demás es valorado por la muestra de adolescentes como “*importante*” para el 31% de ellos y un 27% como “*algo importante*” frente al 41% como “*bastante y muy importante*”, el ítems 3 muestra la importancia que los alumnos de secundaria dan a ser admirados por los demás, lo porcentajes son menores que en los otros dos ítems que miden esta dimensión, el 38.6% del porcentaje acumulado para “*nada o algo importante*”, el 26.5% dice ser “*importante*”, el 18.4% “*bastante importante*” y un 16.5% “*muy importante*”, este ítems tiene los porcentajes más distribuidos y dando un menor porcentaje para el valor de “*muy y bastante importante*”. La importancia de que sean admirados por los demás, es considerado por los adolescentes, con un porcentaje del 32.1% como “*nada o algo importante*”, 29.1% como “*importante*”, y con un porcentaje del 38,5% como “*bastante o muy importante*”.

Los adolescentes Lorquinos, dan peso al reconocimiento social siendo para ellos importante recibir elogios y ser admirados por las demás personas.

ANÁLISIS DE DATOS DE LAS VARIABLES PREDICTORAS

3.3 Resultado obtenido de las variables predictoras en la muestra estudiada

3.3.1 Estadísticos descriptivos de las variables predictoras

3.3.1.1 Población estudiantil de Lorca (curso 2009-2010).

La población de alumnos matriculados en Lorca en el curso 2009-2010 es de 3.931, utilizando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. El tamaño de la muestra de la tesis sería de 350 (más un 10%, 35 alumnos) con un total de 385 encuestados.

La proporción de centros públicos sería del 88.85% pertenecientes a 338 encuestas y un 11.15% de centros privados con 47 encuestas. Para el análisis de estos datos se ha utilizado la fórmula representada en la Figura 3.10.



$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Figura 3.10 *Formula utilizada para obtener el número de estudiantes representativos*

Finalmente en el estudio participaron 403 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de los cuales 22 no completaron ambos cuestionarios o lo hicieron incorrectamente (dejándose varias respuestas sin contestar), por lo tanto el número de cuestionarios total entregados fueron 403 de los cuales 22 fueron invalidados, el número total de la muestra productora de datos en el presente estudio fue un total de 381 alumnos, pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (véase Tabla 3.18).

Tabla 3.18

Distribución de centros en función de público y concertado en nuestro estudio

| Tipo de Centro | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|------------|
| Público | 267 | 70.1 |
| Concertado | 114 | 29.9 |
| Total | 381 | 100 |

Respecto a la variable predictora (“Centro Educativo” al que pertenecen los alumnos), no ha sido reflejada explícitamente en los cuestionarios, para que no hubiera ningún tipo de susceptibilidad por parte de los alumnos o profesores. Es evidente que es una cuestión determinante para el estudio y una variable predictora tenida en cuenta para el análisis de los datos, los datos de esta variable ya ha sido comentada en el apartado Participantes.

Según la población en la comarca de Lorca y los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria la proporción de los alumnos por curso para el presente estudio sería la siguiente: con una muestra total de 381 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, en el centro público, obtenemos una muestra de 267 alumnos, repartido en 1º ESO con una cantidad de 79 alumnos, 2º ESO 66 alumnos, 3º ESO 55 alumnos, 4º ESO 52 alumnos y un curso de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) con 15 alumnos. En el centro concertado, obtenemos una muestra de 114 alumnos de los cuales se diversifican en los



siguientes cursos, 1º ESO 33 alumnos, 2º ESO 31 alumnos, 3º ESO 55 alumnos, y 4º de la ESO con 15 alumnos, la suma de alumnos, concertado y público hacen un total de 381 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

A continuación, en la Tabla 3.19 se muestran los alumnos que han colaborado en nuestro estudio por cursos y su porcentaje correspondiente, así como el porcentaje de alumnos matriculados según los datos proporcionados por el MEC en la Comarca de Lorca.

Tabla 3.19

Distribución de la muestra por cursos y alumnos de escolarizados en la Comarca de Lorca según MEC y porcentaje de alumnos obtenidos en nuestra muestra

| Curso | Frecuencia de alumnos en nuestro estudio | % de alumnos en nuestro estudio | % alumnos escolarizados (datos MEC) |
|--------|--|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1º ESO | 117 | 30.7 | 29.05 |
| 2º ESO | 93 | 24.4 | 25.68 |
| 3º ESO | 89 | 23.4 | 24.12 |
| 4º ESO | 67 | 17.6 | 21.5 |
| PCPI | 15 | 3.9 | ----- |
| Total | 381 | 100 | 100 |

Respecto al sexo de los alumnos, contamos con una muestra productora de los datos de 381 alumnos de los cuales un 44.1% son varones y un 55.9% son mujeres. La *media* de edad en este estudio ha sido de 14.77 años (véase Tabla 3.20).

Tabla 3.20

Edad de los alumnos de la muestra.

| Edad | Frecuencia | Porcentaje | Media | Desviación típica |
|-------|------------|------------|-------|-------------------|
| 13 | 84 | 22.0 | | |
| 14 | 96 | 25.2 | | |
| 15 | 88 | 23.1 | | |
| 16 | 75 | 19.7 | | |
| 17 | 20 | 5.2 | 14.77 | 1.4 |
| 18 | 12 | 3.1 | | |
| 19 | 6 | 1.6 | | |
| Total | 381 | 100 | | |



Tal como indica la muestra, el porcentaje de alumnos por curso es muy igualitario al porcentaje de alumnos escolarizados en la comarca de Lorca, hay una diferencia en el último curso debido a que la información proporcionada por el MEC no está representado el número de alumnos que cursan el PCPI, si sumamos los alumnos a los que se les presentan los cuestionarios en 4º de la ESO 17.6% más el PCPI 3.9% nos proporciona un porcentaje del 21.5%, casi idéntico al 21.15% del MEC. En la Tabla 3.21 se especifican los alumnos matriculados en la Comarca de Lorca y en la Tabla 3.22 se expresa los alumnos matriculados en la Región de Murcia.

Tabla 3.21

Alumnos escolarizados en la ESO en la Comarca de Lorca

| | Total Alumnado | % Hombres | % Mujeres | % 1º ESO | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---------|-----------------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Público | 3.484 | 50.89 | 49.11 | 28.73 | 25.73 | 24.43 | 21.10 |
| Privado | 510 | 51.76 | 48.24 | 30.98 | 25.29 | 21.96 | 21.76 |

Tabla 3.22

Alumnos escolarizados en la ESO en la Región de Murcia

| | Total Alumnado | % Hombres | % Mujeres | % 1º ESO | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---------|-----------------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Público | 46.432 | 51.73 | 48.27 | 28.62 | 26.52 | 23.83 | 21.02 |
| Privado | 19.263 | 50.39 | 49.61 | 27.89 | 25.91 | 24.41 | 21.79 |

Los alumnos que se muestran en este estudio, son 168 chicos frente a 213 chicas, esto supone un porcentaje casi igualitario para ambos sexos , siendo un poco más elevado para el caso de las chicas 55.9% (véase Tabla 3.23).

Tabla 3.23

Sexo de los alumnos de la muestra

| Sexo | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------|-------------------|-------------------|
| Hombre | 168 | 44.1 |
| Mujer | 213 | 55.9 |
| Totales | 381 | 100 |

Se consideró interesante conocer algunos factores o variables sociodemográficas y familiares de los adolescentes que constituyen la muestra. En relación a características



sociodemográficas, es relevante mencionar la nacionalidad mayoritaria del alumnado era española (84.5%), y un 15.5% para los alumnos que han marcado la opción “otra” (véase Tabla 3.24). Esta cuestión se deja abierta para que el chico/a pueda contestar libremente. Posteriormente se codifican todas las respuestas dando lugar a las siguientes nacionalidades: Arabia Saudí, Argelia, Bolivia, Colombia, Ecuador, Francia, Lituania, Marruecos, Perú, Rumania. Tal como indica la Figura 4.11, con una mayor frecuencia, está Ecuador con 27 estudiantes, 20 chico/as de Marruecos, 2 Rumanos y 2 Bolivianos, los demás países muestran una frecuencia de un alumno en la muestra.

Tabla 3.24

Tipo de nacionalidad.

| Nacionalidad | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Española | 322 | 84.5 |
| Otras | 59 | 15.5 |
| Totales | 381 | 100 |

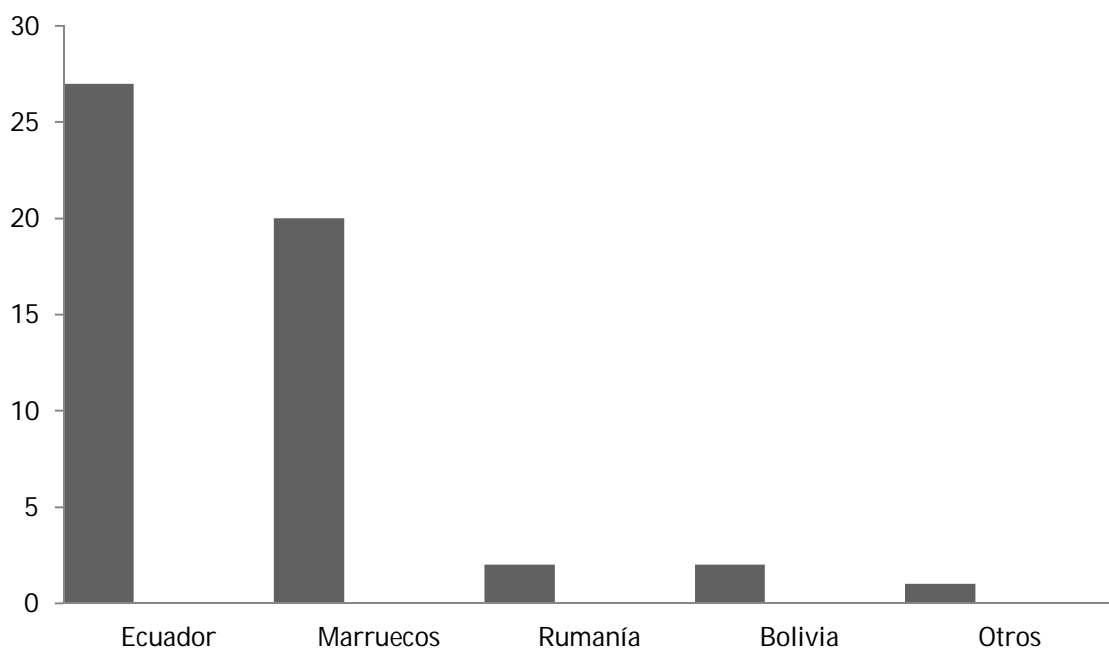


Figura 3.11 *Otras Nacionalidades de los alumnos de la muestra*

Atendiendo a la estructura familiar, la mayoría del alumnado (64.8%) viven en una familia nuclear, el 20.5% se encuentran en un hogar extensivo (padres, abuelos, tíos... etc.),



el 11.8% viven con la madre, y el 1.3% solo con el padre, así como el 1.6% muestra vivir en hogares acéfalos.

Aunque se observa que la estructura familiar tradicional sigue siendo predominante, la diversidad y representación del núcleo familiar es variada, los datos se muestran en la Figura 3.12.

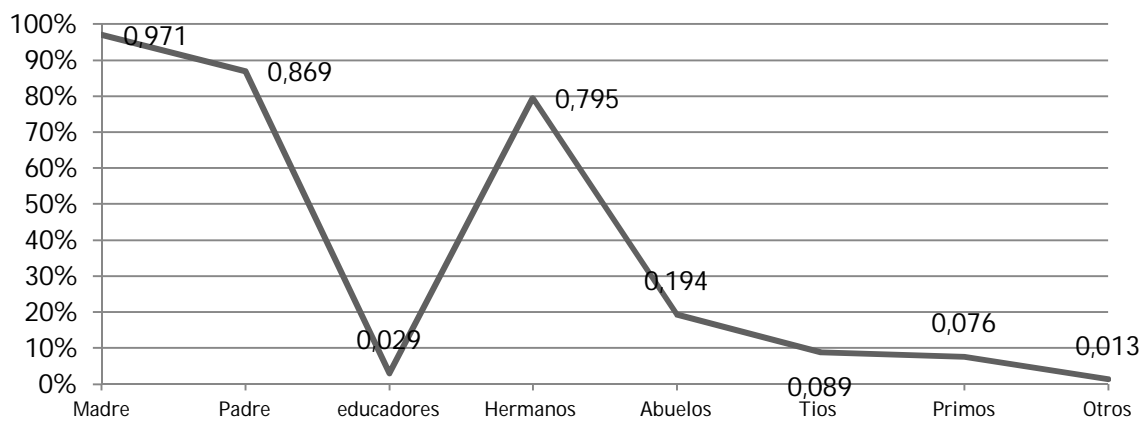


Figura 3.12 *Miembros de la Unidad Familiar*

Otra de las variables predictoras, que se preguntaron en el presente estudio, fue el número de hermanos que tienen los alumnos de educación secundaria, a continuación se expone en la Tabla 3.25 estos datos:

Tabla 3.25

Número de hermanos

| Número de hermanos | Frecuencia | Porcentaje | Media | Desviación típica |
|--------------------|------------|------------|-------|-------------------|
| 0 | 37 | 9.7 | | |
| 1 | 210 | 55.1 | | |
| 2 | 79 | 20.7 | | |
| 3 | 29 | 7.6 | | |
| 4 | 23 | 6.0 | 1.48 | 1.02 |
| Más de 4 | 3 | .8 | | |
| Totales | 381 | 100 | | |



La *media* ofrecida por los alumnos es de 1.48, lo cual indica que predomina los núcleos familiares de 2 hijos, la natalidad continúa su tendencia decreciente iniciada en 2009. Durante el año 2012 han nacido en España 454.648 niños, un 3.7% menos que en 2011 y un 12.5% menos que en 2008, año en el que el número de nacimientos alcanzó su máximo en 25 años.

En 2011 disminuyó el número de hijos por mujer desde 1.34 a 1.32 en 2012. Este dato también puede ser debido a la progresiva reducción del número de mujeres en edad fértil, tal como ofrece los datos en (Estadística, 2013).

Acercas del nivel educativo de los progenitores, prácticamente no encontramos diferencias en las distintas categorías, entre padres y madres. Los datos informan que un 12% de los progenitores no tienen estudios, frente al 27.6% de los padres y el 23.4% de las madres tienen estudios primarios. Estos datos informan que aproximadamente un 35% de los progenitores poseían al menos un nivel básico de formación académica (graduado escolar, ESO); de los cuales, un 12.3% y un 13.6% (de padres y madres respectivamente) habían alcanzado niveles universitarios (véase Tabla 3.26).

Tabla 3.26

Nivel educativo de los progenitores

| | Padre | | Madre | |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Estudios | | | | |
| Sin estudios | 24 | 6.3 | 23 | 6.0 |
| E. Primarios | 105 | 27.6 | 89 | 23.4 |
| Graduado, ESO | 126 | 33.1 | 139 | 36.5 |
| Bachiller, FP II. | 65 | 17.1 | 78 | 20.5 |
| Estudios | 47 | 12.3 | 52 | 13.6 |
| Universitarios | | | | |
| Totales | 367 | 96.3 | ... | ... |
| Perdidos | 14* | 3.7 | ... | ... |
| Total | 381 | 100 | 381 | 100 |

*Los datos perdidos son por padre fallecido.

Respecto a la situación laboral de los progenitores (véase Tabla 3.27) de los alumnos de la muestra hay que decir que existen diferencias significativas, un 59.3% de los padres trabaja jornada completa frente al 31.5% de las madres, es mayor la media jornada para las madres con un 32.0% respecto al 22.6% de los padres. Los progenitores que no trabajan en el núcleo



familiar, los datos muestran un número más elevado para las madres con un 36.5% frente al 14.2% de los padres.

Tabla 3.27

Situación laboral de los progenitores

| Jornada Laboral | Padre Frecuencia | Porcentaje | Madre Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|------------------|------------|------------------|------------|
| Completa | 226 | 59.3 | 120 | 31.5 |
| Media | 86 | 22.6 | 122 | 32.0 |
| No trabaja | 55 | 14.4 | 139 | 36.5 |
| Totales | 367 | 96.3 | ... | ... |
| Perdidos | 14* | 3.7 | ... | ... |
| Total | 381 | 100 | 381 | 100 |

*Los datos perdidos son por padre fallecido.

Otra de las variables a estudiar de los participantes fue el grado de satisfacción que tenían con sus progenitores, y los datos muestran en esta variable aspectos como:

Los alumnos manifiestan niveles altos de satisfacción respecto al tiempo que pasan con sus padres (80.6% estar con su padre y 81.1% estar con su madre). La *media* obtenida en este ítem es de 3.20 para el padre y de 3.5 con la madre, con una *dt* de .83 y .71 respectivamente.

El interés mostrado por los padres hacia las actividades y estudios de sus hijos es valorado por los hijos como 78.2 % satisfactorio con los padres y un 91.1% con la madre, siendo la tendencia mayor para el valor muy satisfactorio, un poco más elevado para la madre pero ambos con una puntuación muy positiva, estos datos se pueden verse desglosados en la Tabla 3.28 , en la cual , vemos reflejado una *media* por encima de 3 para ambos progenitores.

La ayuda y acompañamiento que perciben los alumnos de educación secundaria de sus padres es del 76.2% para los padres y el 86.8% para las madres, un resultado positivo aunque también podemos ver que, el 20.2% de los alumnos se mostraron nada o poco satisfechos, con el acompañamiento ofrecido por el padre. Las *medias* y *desviaciones típicas* son: padre 3.15 y .98; madre 3.44 y .86 datos positivos ya que la *media* de ambos se muestran por encima de 3 (satisfactorio).



Tabla 3.28

Grado de satisfacción de los alumnos con sus padres

| Ítems | Respuestas | Padre | | | | Madre | | | |
|--|--------------------|-------------|-------------|--------|-------------------|-------------|-------------|--------|-------------------|
| | | Frecuencias | Porcentajes | Medias | Desviación típica | Frecuencias | Porcentajes | Medias | Desviación típica |
| El tiempo que pasas con tus padres lo valoras como: | Nada satisfactorio | 19 | 5.0 | | | 7 | 1.8 | | |
| | Poco satisfactorio | 41 | 10.8 | | | 27 | 7.1 | | |
| | Satisfactorio | 153 | 40.2 | | | 116 | 30.4 | | |
| | Muy satisfactorio | 154 | 40.4 | 3.20 | .83 | 231 | 60.6 | 3.50 | .71 |
| | Totales | 367 | 96.3 | | | ... | ... | | |
| | Perdidos | 14* | 3.7 | | | ... | ... | | |
| | Total | 381 | 100 | | | 381 | 100 | | |
| El interés que tus padres muestran hacia tus estudios y actividades extraescolares es para ti: | Nada satisfactorio | 23 | 6.0 | | | 13 | 3.4 | | |
| | Poco satisfactorio | 46 | 12.1 | | | 20 | 5.2 | | |
| | Satisfactorio | 119 | 31.2 | | | 104 | 27.3 | | |
| | Muy satisfactorio | 179 | 47.0 | 3.24 | .90 | 244 | 64.0 | 3.52 | .74 |
| | Totales | 367 | 96.3 | | | ... | ... | | |
| | Perdidos | 14* | 3.7 | | | ... | ... | | |
| | Total | 381 | 100 | | | 381 | | | |
| La ayuda y el acompañamiento que sienten con tus padres ante tus preocupaciones y dificultades es: | Nada satisfactorio | 38 | 10.0 | | | 23 | 6.0 | | |
| | Poco satisfactorio | 39 | 10.2 | | | 27 | 7.1 | | |
| | Satisfactorio | 121 | 31.8 | | | 92 | 24.1 | | |
| | Muy satisfactorio | 169 | 44.4 | 3.15 | .98 | 239 | 62.7 | 3.44 | .86 |
| | Totales | 367 | 96.3 | | | ... | ... | | |
| | Perdidos | 14* | 3.7 | | | ... | ... | | |
| | Total | 381 | 100 | | | 381 | 100 | | |

*Los datos perdidos son por padre fallecido



Las actividades realizadas por los estudiantes en su tiempo libre, fuera del horario escolar, son muy variadas, a continuación se detallan en la siguiente Tabla 3.29.

Tabla 3.29

Actividades extraescolares

| Actividades | Respuestas | Frecuencias | Porcentajes |
|------------------------------------|------------|-------------|-------------|
| Gimnasio | Si | 47 | 12.3 |
| | No | 334 | 87.7 |
| Escuchar música | Si | 291 | 76.4 |
| | No | 90 | 23.6 |
| Ver la tele | Si | 248 | 65.1 |
| | No | 133 | 34.9 |
| Acudir a asociaciones parroquiales | Si | 10 | 2.6 |
| | No | 371 | 97.4 |
| Scout | Si | 18 | 4.7 |
| | No | 363 | 95.3 |
| Deporte al aire libre | Si | 174 | 45.7 |
| | No | 207 | 54.3 |
| Leer | Si | 113 | 29.7 |
| | No | 268 | 70.3 |
| Pasear con la familia | Si | 81 | 21.3 |
| | No | 300 | 78.7 |
| Club social | Si | 4 | 1.0 |
| | No | 377 | 99.0 |
| Usar el ordenador | Si | 228 | 59.8 |
| | No | 153 | 40.2 |
| Voluntariado | Si | 3 | .8 |
| | No | 378 | 99.2 |
| Callejear con los amigos | Si | 204 | 53.5 |
| | No | 177 | 46.5 |
| Otras | Si | 119 | 31.2 |
| | No | 262 | 68.8 |

Las actividades con mayor porcentaje son: escuchar música, ver al tele, deportes al aire libre, usar el ordenador y callejear con los amigos, un aspecto a resaltar en las actividades extraescolares es el que se localiza en la opción “otras” marcada por el 31.2% de los alumnos de educación secundaria, en las que se han registrado un total de 61 actividades distintas de las que se tendrán en cuenta las que mayor número de estudiantes realizan, siendo las siguientes: Baloncesto 1%, Natación 1%, Ir a la academia 1.3%, Conservatorio 1.3%, Montar a caballo 1.3%, Estudiar 2.4%, Ballet 2.9%, Fútbol 3.1% (véase Figura 3.13).



Actividades extraescolares

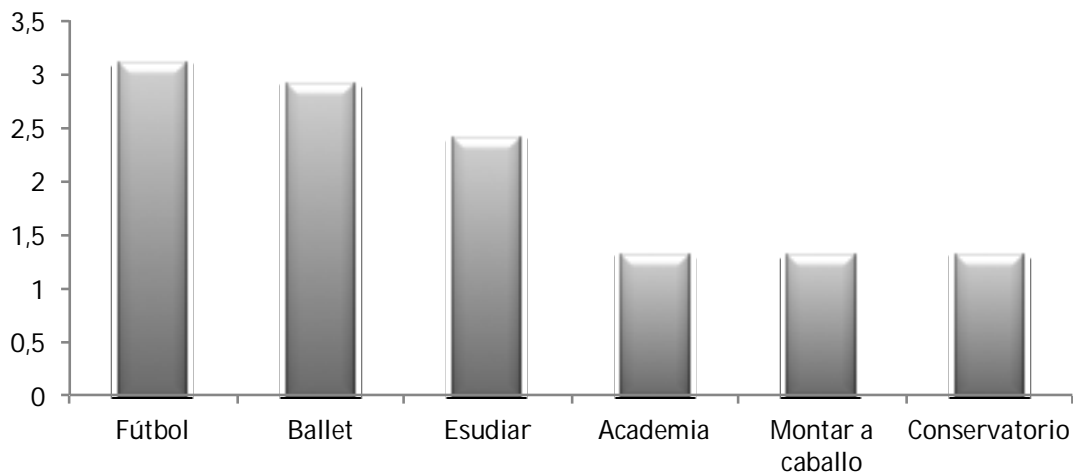


Figura 3.13 Otras actividades extraescolares de los alumnos de la muestra

El 93.4% de la muestra manifiesta en la encuesta que tiene un amigo en el que puede confiar de verdad frente a 25 alumnos que dicen no tener a ningún amigo en el que confía, tal como muestra la Tabla 3.30.

Tabla 3.30

Amigos en los que confiar

| Tienes amigos en los que confiar | Frecuencias | Porcentajes | Media | Desviación típica |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------|-------------------|
| Si | 356 | 93.4 | | |
| No | 25 | 6.6 | 1.07 | .25 |
| Totales | 381 | 100 | | |

El medio de comunicación más utilizado por los alumnos de educación secundaria son los mensajes, con un 44.4% las aplicaciones móviles (WhatsApp, Line, Viber...) y un 40.7% utiliza el cara a cara para comunicarse con sus amigos, el resto de los datos pueden verse en la siguiente Tabla 3.31.



Tabla 3.31

Medios de comunicación más utilizados.

| Medio que utilizas con mayor frecuencia para comunicarte | Frecuencias | Porcentajes | Media | Desviación típica |
|---|--------------------|--------------------|--------------|--------------------------|
| Por internet | 3 | .8 | | |
| Aplicaciones móviles | 169 | 44.4 | | |
| Cara a Cara | 155 | 40.7 | 2.7 | .75 |
| Redes sociales | 49 | 12.9 | | |
| Por teléfono | 5 | 1.3 | | |
| Total | 381 | 100 | | |

Los datos en comunicación, muestran en esta encuesta que tanto la comunicación codificada, es decir, con un sentido real, en espacio y tiempo, como la digital, es utilizada del mismo modo.

Los alumnos de educación secundaria, han sido preguntados sobre su percepción como estudiantes, 209 de ellos han contestado considerarse buenos estudiantes el 54.9% de la muestra, y un 34.1% como regular, la *media* en esta pregunta es de 2.30 y .66 de *dt* ello indica que la mayoría se siente buen estudiante, inclinándose más hacia el lado de regular que para el excelente (los valores son 1= *excelente*, 2= *bueno*, 3= *regular*, 4= *deficiente*).



ANÁLISIS DE DATOS INFERENCIAL DE FORTALEZAS Y VARIABLES PREDICTORAS

3.4 Análisis inferencial de las dimensiones VIA-Y y las variables predictoras

Para dar cobertura al objetivo “analizar las diferencias de fortalezas que presentan los adolescentes en función de las variables predictoras como: sexo, edad, nivel educativo, pertenencia a algún tipo de asociación y variables que configuran su contexto familiar...etc.” de la investigación, se procede a realizar el análisis inferencial de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones que contempla el VIA-Y y las variables predictoras de la investigación.

3.4.1 Fortalezas y edad de los alumnos

Según la prueba de Kruskal Wallis (Tabla 3.32) aplicada a la variable criterio fortalezas y la variable predictora edad podemos observar unas diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones, lo que significa que la edad es una variable determinante en la construcción de las fortalezas.

Tabla 3.32

Cuestionario VIA-Y y Edad prueba de Kruskal-Wallis

| | Sabiduría | Coraje | Amor | Justicia | Templanza | Transcendencia |
|--------------|-----------|--------|------|----------|-----------|----------------|
| Sig.Asintót. | .047 | .013 | .043 | .009 | .006 | .003 |

Al analizar pormenorizadamente la relación entre fortalezas y la edad, a través de la prueba Mann-Whitney, se ha podido identificar, para cada una de las dimensiones del cuestionario VIA-Y, los intervalos de edad entre los que existe una relación significativa y ver la tendencia de esa significación atendiendo a los valores promedios obtenidos (Tabla 3.33).



Tabla 3.33

Dimensiones de Fortalezas y edad prueba de Mann-Whitney

| Dimensiones | Significación | Edad intervalo | Valores promedio |
|--------------------------------|---------------|----------------|------------------|
| Sabiduría Sig. Asintót. | .405 | 13-14 años (1) | 176.24 |
| | | 15-16 años (2) | 167.32 |
| | .017 | 13-14 años (1) | 114.21 |
| | | 17-19 años (3) | 87.21 |
| | .041 | 15-16 años (2) | 105.04 |
| | | 17-19 años (3) | 83.66 |
| Coraje Sig. Asintót | .053 | 13-14 años (1) | 181.87 |
| | | 15-16 años (2) | 161.10 |
| | .010 | 13-14 años (1) | 114.59 |
| | | 17-19 años (3) | 85.41 |
| | .099 | 15-16 años (2) | 104.26 |
| | | 17-19 años (3) | 87.00 |
| Amor Sig. Asintót | .060 | 13-14 años (1) | 181.59 |
| | | 15-16 años (2) | 161.41 |
| | .039 | 13-14 años (1) | 113.54 |
| | | 17-19 años (3) | 90.34 |
| | .256 | 15-16 años (2) | 103.25 |
| | | 17-19 años (3) | 91.34 |
| Justicia Sig. Asintót | .155 | 13-14 años (1) | 179.24 |
| | | 15-16 años (2) | 164.00 |
| | .006 | 13-14 años (1) | 114.85 |
| | | 17-19 años (3) | 84.16 |
| | .011 | 15-16 años (2) | 106.04 |
| | | 17-19 años (3) | 79.37 |
| Templanza Sig. Asintót | .029 | 13-14 años (1) | 183.12 |
| | | 15-16 años (2) | 159.72 |
| | .005 | 13-14 años (1) | 114.98 |
| | | 17-19 años (3) | 83.55 |
| | .082 | 15-16 años (2) | 104.44 |
| | .004 | 13-14 años (1) | 186.75 |
| Transcendencia Sig. Asintót | | 15-16 años (2) | 155.71 |
| | .013 | 13-14 años (1) | 114.39 |
| | | 17-19 años (3) | 86.32 |
| | .505 | 15-16 años (2) | 102.32 |
| | | 17-19 años (3) | 95.33 |

En este sentido, respecto a la dimensión “Sabiduría” los datos muestran que existe una relación significativa entre los alumnos de 13-14 años y los de 17-19 años, así como para los alumnos de 15-16 años y los de 17-19 años, observando unos valores promedio superiores en los de menor edad respecto a los de mayor edad. Este patrón de significación por intervalos se repite de forma casi constante en las fortalezas de “Justicia” (significativos los intervalos 13-14 años y 17-19 años, así como el intervalo 15-16 años y 17-19 años), “Templanza y Transcendencia” (significativos los intervalos 13-14 respecto a 15-16 años y 13-14 respecto



a 17-19 años). De igual modo, para la dimensión “Coraje” y “Amor” los valores promedio más elevados han sido para los alumnos de menor edad, (intervalos de edad 13-14 años y 17-19 años). Por todo ello, se puede concluir que a menor edad mayor probabilidad de contemplar las fortalezas asociadas al cuestionario VIA-Y, parece ser que conforme los chicos y chicas se hacen mayores esta relación con las fortalezas se va debilitando.

3.4.2 Fortalezas y género de los alumnos

El cruce de la variable criterio con la variable predictiva género de los adolescentes, se ha obtenido una significación en las dimensiones “Templanza” y “Transcendencia”, esto nos permite reconocer que estadísticamente existe una relación entre ambas variables, o dicho de otro modo que el género de los adolescentes determina la preferencia de fortalezas de “Templanza” y “Transcendencia” (Tabla 4.34).

Tabla 3.34

Dimensiones significativas de Fortalezas y género, prueba de Mann-Whitney

| Dimensiones Significativas | Significación | Sexo | N | Rango Promedio |
|--------------------------------|---------------|--------|-----|----------------|
| Templanza Sig. Asintót | .026 | Hombre | 168 | 176.81 |
| | | Mujer | 213 | 202.19 |
| | | Total | 381 | |
| Transcendencia Sig. Asintót | .015 | Hombre | 168 | 175.57 |
| | | Mujer | 213 | 203.17 |
| | | Total | 381 | |

Las diferencias ofrecidas por la prueba de Mann-Whitney están referidas a los promedios más altos para las chicas en estas dos fortalezas, con una correlación directa y positiva.

3.4.3 Fortalezas y curso de los alumnos de educación secundaria obligatoria

La variable predictora curso ha sido estadísticamente significativa, a través de la prueba Kruskal-Wallis solo para la fortaleza “Templanza” (Tabla 3.35), de modo que estadísticamente se reconoce que el curso solo es determinante para esa fortaleza concreta.



Tabla 3.35

Cuestionario VIA-Y y Curso prueba de Kruskal-Wallis

| | Sabiduría | Coraje | Amor | Justicia | Templanza | Transcendencia |
|---------------|-----------|--------|------|----------|-------------|----------------|
| Sig. Asintót. | .108 | .788 | .188 | .104 | .046 | .149 |

En la Tabla 3.36 podemos observar como el curso 1ºESO es el que mantiene una relación significativa con los demás cursos, y siendo los más jóvenes los que muestran un rango promedio mayor respecto a los demás.

Al analizar la relación entre fortalezas y curso, a través de la prueba Mann-Whitney, se ha podido identificar, para la dimensión “Templanza”, los intervalos en los que el curso y las fortaleza existe una relación significativa y todo esto nos deja ver la tendencia de esa significación (Tabla 3.36). Por lo que respecta al curso, es el curso 1ºESO el que muestra significación con todos los demás, y siendo los alumnos que cursan este curso los que tienen una rango promedio mayor de manifestar la fortaleza de “Templanza”. Por ello, se puede considerar que la variable curso sí es determinante en la preferencia de las fortalezas de “Templanza”, mostrando una tendencia a ser mayor en los cursos inferiores y más concretamente tiene una estrecha relación con los alumnos más jóvenes (1ºESO), virtud que se caracteriza por el hábito de la moderación de los impulsos y el control de los sentido sujetándolo a la razón. Parece ser que conforme los alumnos de educación secundaria van aumentando de edad va disminuyendo esta fortaleza.

Tabla 3.36

Dimensión Templanza y Curso prueba Mann-Whitney

| Templanza | Significación | Curso | Rango Promedio |
|--------------|---------------|--------|----------------|
| Sig. Asintót | .006 | 1º ESO | 115.87 |
| | | 2º ESO | 92.45 |
| | .001 | 1º ESO | 115.52 |
| | | 3º ESO | 87.70 |
| | .034 | 1º ESO | 98.82 |
| | | 4º ESO | 81.47 |
| | .046 | 1º ESO | 68.88 |
| | | PCPI | 47.93 |
| | .810 | 2º ESO | 92.42 |
| | | 3º ESO | 90.54 |
| | .588 | 2º ESO | 78.82 |
| | | 4º ESO | 82.84 |



| | | |
|------|--------|-------|
| .540 | 2° ESO | 55.24 |
| | PCPI | 49.90 |
| .342 | 3° ESO | 75.52 |
| | 4° ESO | 82.46 |
| .523 | 3° ESO | 53.28 |
| | PCPI | 47.90 |
| .378 | 4° ESO | 42.60 |
| | PCPI | 36.60 |

3.4.4 Fortalezas y tipo de familia de los alumnos

En este apartado, en el cual exponemos las variable predictora tipo de familia, en la cual solo una dimensión ha tenido correlación siendo esta “Coraje”, véase Tabla 3.37.

Tabla 3.37

Cuestionario VIA-Y y Tipo de familia prueba de Kruskal-Wallis

| | Sabiduría | Coraje | Amor | Justicia | Templanza | Transcendencia |
|---------------|-----------|-------------|------|----------|-----------|----------------|
| Sig. Asintót. | .533 | .038 | .362 | .701 | .121 | .724 |

La dimensión “Coraje” nos muestra diferencias estadísticamente significativas y valores promedios que arrojan la prueba Mann-Whitney recogidos en la Tabla 3.38, se comprueba que existe diferencia estadísticamente significativa en la pertenencia de fortalezas relacionadas con el coraje entre los adolescentes comprendidos en el intervalo de familias (nucleares-monoparental madre, monoparental madre- acéfala y monoparental padre-acéfala), observando que en el primer intervalo los chicos/as con familias nucleares muestran tener esta fortaleza más al alza, mientras que en los otros dos intervalos son las familias acéfalas las que expresan tener más este valor del coraje entre los jóvenes.

Tabla 3.38

Dimensión Coraje y Tipo de familia prueba Mann-Whitney

| Coraje | Significación | Tipo de Familia | Rango Promedio |
|---------------|---------------|------------------------|----------------|
| | .292 | Nuclear (1) | 166.09 |
| | | Extensiva (2) | 153.23 |
| | .030 | Nuclear (1) | 151.09 |
| | | Monoparental Madre (3) | 121.31 |
| Sig. Asintót. | .128 | Nuclear (1) | 127.49 |
| | | Monoparental Padre (4) | 77.40 |
| | .152 | Nuclear (1) | 12.97 |
| | | Acéfala (5) | 16.25 |
| | .222 | Extensiva (2) | 64.98 |



| | | |
|-------------|------------------------|--------------|
| | Monoparental Madre (3) | 56.83 |
| .235 | Extensiva (2) | 42.79 |
| | Monoparental Padre (4) | 29.60 |
| .058 | Extensiva (2) | 41.10 |
| | Acéfala (5) | 60.67 |
| .391 | Monoparental Madre (3) | 26.09 |
| | Monoparental Padre (4) | 20.20 |
| .013 | Monoparental Madre (3) | 24.11 |
| | Acéfala (5) | 40.17 |
| .028 | Monoparental Padre (4) | 3.60 |
| | Acéfala (5) | 8.00 |

A modo de resumen podemos concluir en este apartado que, las familias nucleares tienen una asociación más elevada con la dimensión “Coraje” que aquellas clasificadas de monoparentales (madre o padre únicamente). Ello puede indicarnos que el “Coraje” esté más asociado con adolescentes pertenecientes a la forma de familia nuclear (padre, madre e hijos). Sin embargo, cuando hablamos de adolescentes de familias monoparentales frente a los que forman parte de familias acéfalas, es decir, sin la presencia del padre y madre, los datos dicen que son estos últimos los que correlacionan positivamente con la dimensión “Coraje”.

3.4.5. Fortalezas y número de hermanos

Tras aplicar la prueba de Kruskal Wallis, no se han hallado significación alguna en las seis dimensiones del cuestionario VIA-Y y la variable predictora número de hermanos, véase Tabla 3.39.

Tabla 3.39

Cuestionario VIA-Y y Número de hermanos prueba de Kruskal-Wallis

| | Sabiduría | Coraje | Amor | Justicia | Templanza | Transcendencia |
|---------------|-----------|--------|------|----------|-----------|----------------|
| Sig. Asintót. | .445 | .544 | .776 | .812 | .101 | .450 |

El número de hermanos no es una variable que parezca tener relación con las fortalezas que forman parte de la vida de los adolescentes de educación secundaria, según el modo en el que ha sido medida esta variable.



3.4.6. Fortalezas y nacionalidad de los alumnos

Tal y como muestra la Tabla 3.40, una vez aplicada la prueba de Mann-Whitney se puede comprobar que entre la nacionalidad y la fortaleza “Amor” existe una relación estadísticamente significativa. Por lo que podemos rechazar la hipótesis nula y aceptamos que sí existe relación entre las fortalezas y la nacionalidad. Esta diferencia significativa a nivel estadístico, es la preferencia de la fortaleza “Amor” de los adolescentes de nacionalidad española y los alumnos que no tienen esta nacionalidad.

Tabla 3.40

Dimensión Amor y Nacionalidad prueba Mann-Whitney

| Amor | Significación | Nacionalidad | N | Rango Promedio |
|--------------|---------------|--------------|-----|----------------|
| Sig. Asintót | .032 | Española | 322 | 196.18 |
| | | Otra | 59 | 162.73 |
| | | Total | 381 | |

3.4.7. Fortalezas y percepción en el rendimiento en los estudios de los estudiantes

A continuación la variable percepción del rendimiento (Tabla 3.41), nos indica que está estrechamente relacionada con todas las dimensiones de fortalezas. A través de la prueba Kruskal Wallis, podemos observar que según la percepción que tenga el alumno de su rendimiento condicionará la preferencia en sus fortalezas, siendo todas ellas clave en relación de cómo ellos mismos se perciban como estudiantes.

Tabla 3.41

Cuestionario VIA-Y y Percepción como estudiante prueba de Kruskal-Wallis

| | Sabiduría | Coraje | Amor | Justicia | Templanza | Transcendencia |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| Sig. Asintót. | .000 | .000 | .001 | .000 | .038 | .000 |

En la Tabla 3.42 se exponen los cruces por intervalos, a través de la prueba Mann-Whitney, entre las seis dimensiones de fortalezas y la autopercepción del rendimiento del alumnado. La dimensión “Sabiduría” y “Coraje” nos ofrecen una significación para los intervalos (excelente-bueno, excelente-regular, excelente-deficiente y bueno-regular),



mostrando un rango promedio mayor para la percepción excelente y en el último caso el rango promedio más elevado es para la categoría de bueno, mostrando preferencia para las fortalezas relacionadas con el saber y el coraje, los alumnos que se perciben así mismos como excelentes estudiantes. Las dimensiones de “Justicia”, “Templanza” y “Transcendencia” obtienen una significación en los mismos intervalos, los cuales han sido (excelente-regular, excelente-deficiente y el intervalo bueno-regular), así como los rangos promedio nos dicen que los alumnos en su mayoría se consideran unos estudiantes excelentes así como buenos respecto al concepto de regular. El “Amor” arroja datos similares siendo significativos para los intervalos (excelente-regular, excelente-deficiente, bueno-regular, bueno-deficiente) el rango promedio mayor para la percepción excelente en los dos primeros intervalos y bueno para los dos últimos. Esta asociación empírica, entre las fortalezas y la percepción del alumnado respecto así mismo como estudiante, nos ofrece una datos para concluir que tener una percepción positiva como estudiante nos muestra un índice elevado en todas las fortalezas estudiadas en el VIA-Y.

Tabla 3.42

Dimensiones del VIA-Y y Percepción del Rendimiento, prueba de Mann-Whitney

| Dimensiones | Significación | Percepción de estudiante | Rango Promedio |
|---------------------------|---------------|--------------------------|----------------|
| Sabiduría Sig. Asintót | .000 | Excelente | 162.71 |
| | | Bueno | 114.99 |
| | .000 | Excelente | 122.38 |
| | | Regular | 71.75 |
| | .019 | Excelente | 23.82 |
| | | Deficiente | 13.00 |
| | .000 | Bueno | 188.89 |
| | | Regular | 139.64 |
| | | Bueno | 110.59 |
| | | Deficiente | 84.17 |
| .218 | Regular | 69.97 | |
| | Deficiente | 70.51 | |
| Coraje Sig. Asintót | .045 | Excelente | 144.23 |
| | | Bueno | 117.91 |
| | .000 | Excelente | 122.38 |
| | | Regular | 73.60 |
| | .014 | Excelente | 23.82 |
| | | Deficiente | 12.61 |
| | .000 | Bueno | 192.11 |
| | | Regular | 134.46 |
| | .053 | Bueno | 111.22 |
| | | Deficiente | 69.50 |



CAPÍTULO III EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

LOS VALORES DE LOS ADOLESCENTES | UN ANÁLISIS EMPÍRICO DESDE LA TEORÍA DEL DESARROLLO POSITIVO

| | | | |
|----------------|-------------|------------|---------------|
| | .908 | Regular | 70.10 |
| | | Deficiente | 68.50 |
| | .103 | Excelente | 139.98 |
| | | Bueno | 118.58 |
| | .003 | Excelente | 103.89 |
| | | Regular | 76.44 |
| | .014 | Excelente | 23.92 |
| | | Deficiente | 12.61 |
| Amor | .007 | Bueno | 181.29 |
| Sig. Asintót. | | Regular | 151.85 |
| | .045 | Bueno | 111.28 |
| | | Deficiente | 68.17 |
| | .180 | Regular | 71.20 |
| | | Deficiente | 52.61 |
| | .085 | Excelente | 141.00 |
| | | Bueno | 118.42 |
| | .000 | Excelente | 109.70 |
| | | Regular | 74.97 |
| | .048 | Excelente | 23.45 |
| Justicia | | Deficiente | 14.33 |
| Sig. Asintót | .000 | Bueno | 186.71 |
| | | Regular | 143.14 |
| | .135 | Bueno | 110.83 |
| | | Deficiente | 78.72 |
| | .659 | Regular | 70.40 |
| | | Deficiente | 64.28 |
| | .349 | Excelente | 132.11 |
| | | Bueno | 119.83 |
| | .038 | Excelente | 97.20 |
| | | Regular | 78.14 |
| | .046 | Excelente | 23.47 |
| Templanza | | Deficiente | 14.28 |
| Sig. Asintót | .048 | Bueno | 178.31 |
| | | Regular | 156.63 |
| | .087 | Bueno | 111.02 |
| | | Deficiente | 74.22 |
| | .292 | Regular | 70.95 |
| | | Deficiente | 56.33 |
| | .286 | Excelente | 133.58 |
| | | Bueno | 119.59 |
| | .004 | Excelente | 103.20 |
| | | Regular | 76.62 |
| | .034 | Excelente | 23.59 |
| | | Deficiente | 13.83 |
| Transcendencia | .000 | Bueno | 185.46 |
| Sig. Asintót | | Regular | 145.15 |
| | .059 | Bueno | 111.17 |
| | | Deficiente | 70.67 |
| | .338 | Regular | 69.97 |
| | | Deficiente | 70.51 |



3.4.8. Fortalezas y jornada laboral padre y madre

En la variable predictora jornada laboral del padre, podemos observar que no existe significación para las dimensiones del cuestionario VIA-Y, de modo que la jornada laboral del padre no es determinante para las fortalezas. Sin embargo en la jornada laboral madre podemos observar a través de la prueba Kruskal-Wallis, una significación para la dimensión “Justicia” (Tabla 3.43).

Tabla 3.43

Cuestionario VIA-Y y Jornada Laboral Padre y Madre, prueba de Kruskal-Wallis

| | Sabiduría | Coraje | Amor | Justicia | Templanza | Transcendencia |
|---------------------|-----------|--------|------|-------------|-----------|----------------|
| Sig. Asintót. Padre | .988 | .949 | .862 | .603 | .112 | .689 |
| Sig. Asintót. Madre | .253 | .648 | .469 | .041 | .855 | .909 |

La significación para la dimensión “Justicia” en la madre, se muestra en el intervalo (jornada completa- media jornada) y el rango promedio más elevado es para las madres que trabajan jornada completa (Tabla 3.44).

Tabla 3.44

Dimensión Justicia y Jornada Laboral Madre prueba Mann-Whitney

| Justicia | Significación | Jornada laboral Madre | Rango Promedio |
|--------------|---------------|-----------------------|----------------|
| Sig. Asintót | .012 | Jornada Completa | 132.95 |
| | | Media Jornada | 110.23 |
| | .327 | Jornada Completa | 134.91 |
| | | No Trabaja | 125.76 |
| | | Media Jornada | 123.18 |
| | | No Trabaja | 137.86 |
| | .117 | | |

Los adolescentes cuya madre trabajan a tiempo completo, tienen una valoración mayor en la dimensión “Justicia” respecto a las demás. En cambio, esta dimensión no está asociada a adolescentes, cuyo padre trabaja a tiempo completo.



3.4.9. Fortalezas y nivel de estudios padre y madre

Las fortalezas de “Amor” y “Justicia” se relacionan, según de la prueba de Kruskal-Wallis, de manera estadísticamente significativas con el nivel de estudios tanto del padre como de la madre, mientras que la “Sabiduría” solo mantiene esta relación con los estudios de padre, la “Transcendencia” lo hace con los estudios de la madre, véase Tabla 3.45. Por tanto se rechaza la hipótesis nula de no diferencia, y se acepta la hipótesis de que existen diferencias entre el nivel de estudios del padre y la madre en las dimensiones indicadas.

Tabla 3.45

Cuestionario VIA-Y y Nivel de estudios Padre y Madre, prueba de Kruskal-Wallis

| | Sabiduría | Coraje | Amor | Justicia | Templanza | Transcendencia |
|---------------------|-------------|--------|-------------|-------------|-----------|----------------|
| Sig. Asintót. Padre | .002 | .372 | .009 | .009 | .196 | .116 |
| Sig. Asintót. Madre | .125 | .064 | .001 | .024 | .248 | .024 |

A continuación, tratamos las dimensiones significativas a través de la prueba de Mann-Whitney, y exponemos los intervalos significativos para el nivel de estudios, primero exponemos los datos que nos ofrecen los padres de los alumnos y más tarde los intervalos de las madres.

Para la dimensión “Sabiduría” en los padres, nos ofrece datos significativos para los intervalos (estudios primarios-bachiller superior, FPII, Mod. Superior, estudios primarios-estudios universitarios, ESO-bachiller superior, FPII, mod. Superior y ESO-estudios universitarios) siendo en todos los casos significativo un nivel de estudios mayor, todos los datos pueden verse en la Tabla 3.46.

Tabla 3.46

Dimensión Sabiduría y Nivel de estudios Padre, prueba Mann-Whitney

| Sabiduría | Significación | Nivel de Estudios | Rango Promedio |
|--------------|---------------|-----------------------|----------------|
| Sig. Asintót | .654 | Sin Estudios | 61.92 |
| | | Estudios Primarios | 65.70 |
| | .657 | Sin Estudios | 79.10 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 74.81 |
| | .092 | Sin Estudios | 37.42 |



| | | |
|-------------|---|---------------|
| | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 47.80 |
| .060 | Sin Estudios | 29.54 |
| | Estudios Universitarios | 39.30 |
| .114 | Estudios Primarios | 123.61 |
| | Graduado Escolar, ESO | 109.66 |
| | Estudios Primarios | 79.60 |
| .047 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 95.04 |
| | Estudios Primarios | 70.75 |
| .016 | Estudios Universitarios | 89.35 |
| | Graduado Escolar, ESO | 87.17 |
| .002 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 113.12 |
| | Graduado Escolar, ESO | 79.65 |
| .002 | Estudios Universitarios | 106.69 |
| | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 54.48 |
| .438 | Estudios Universitarios | 59.30 |

La dimensión “Amor” muestra una significación en los intervalos (sin estudios-estudios universitarios, estudios primarios-estudios universitarios, y bachiller superior-estudios universitarios) Tabla 3.47, teniendo en todos los casos un rango mayor los padres que tienen estudios de mayor grado como los universitarios.

Tabla 3.47

Dimensión Amor y Nivel de estudios Padre, prueba Mann-Whitney

| Amor | Significación | Nivel de Estudios | Rango Promedio |
|--------------|---|---|----------------|
| Sig. Asintót | .598 | Sin Estudios | 68.63 |
| | | Estudios Primarios | 64.17 |
| | .562 | Sin Estudios | 70.79 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 76.40 |
| | .637 | Sin Estudios | 47.13 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 44.22 |
| | .016 | Sin Estudios | 27.71 |
| | | Estudios Universitarios | 40.23 |
| | .115 | Estudios Primarios | 108.42 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 122.32 |
| | .793 | Estudios Primarios | 84.72 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 86.76 |
| | .001 | Estudios Primarios | 68.37 |
| | | Estudios Universitarios | 94.66 |
| | .335 | Graduado Escolar, ESO | 98.77 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 90.63 |
| .017 | Graduado Escolar, ESO | 81.44 | |
| | Estudios Universitarios | 101.90 | |
| .004 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 48.89 | |



La dimensión “Justicia” en los padres nos ofrece datos similares a las dos dimensiones anteriores, los intervalos significativos son (estudios primario- bachiller, FPPII, mod. Superior, estudios primarios-estudios universitarios y ESO-estudios universitarios) siendo el rango superior en todos los casos para un nivel de estudios superior, estos nos indica que las dimensiones significativas, “Sabiduría”, “Amor” y “Justicia”, tienen el nivel de estudios relacionado con estas fortalezas. Véase Tabla 3.48.

Tabla 3.48

Dimensión Justicia y Nivel de estudios Padre, prueba Mann-Whitney

| Justicia | Significación | Nivel de Estudios | Rango Promedio |
|--------------|--|--|----------------|
| Sig. Asintót | .206 | Sin Estudios | 73.71 |
| | | Estudios Primarios | 63.01 |
| | .378 | Sin Estudios | 82.67 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 74.13 |
| | .828 | Sin Estudios | 44.02 |
| | | Bachiller Superior, FPPII, Mod. Superior | 45.36 |
| | .266 | Sin Estudios | 32.19 |
| | | Estudios Universitarios | 37.95 |
| | .620 | Estudios Primarios | 113.61 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 117.99 |
| | .034 | Estudios Primarios | 79.19 |
| | | Bachiller Superior, FPPII, Mod. Superior | 95.70 |
| | .001 | Estudios Primarios | 68.82 |
| | | Estudios Universitarios | 93.66 |
| | .097 | Graduado Escolar, ESO | 91.23 |
| | | Bachiller Superior, FPPII, Mod. Superior | 105.25 |
| .004 | Graduado Escolar, ESO | 80.29 | |
| | Estudios Universitarios | 104.98 | |
| .227 | Bachiller Superior, FPPII, Mod. Superior | 53.35 | |
| | Estudios Universitarios | 60.86 | |

Las madres de los alumnos de educación secundaria han obtenido significación en las dimensiones de “Amor”, “Justicia” y “Transcendencia”, a continuación se exponen los intervalos significativos para cada dimensión.



La dimensión “Amor” nos ofrece a través de la prueba Mann-Whitney, cuatro intervalos de nivel de estudios en los que son significativos, estos son, (sin estudios-estudios universitarios; estudios primarios-graduado escolar, ESO; graduado escolar ESO-bachiller superior FPII, Mod. Superior; y bachiller, FPII, Mod. Superior-estudios primarios) en todos los casos exceptuando uno, son más significativos el mayor grado de estudios, excepto en el intervalo (graduado escolar ESO-bachiller superior). Véase Tabla 3.49.

Tabla 3.49

Dimensión Amor y Nivel de estudios Madre, prueba Mann-Whitney

| Amor | Significación | Nivel de Estudios | Rango Promedio |
|--------------|---|---|----------------|
| Sig. Asintót | .372 | Sin Estudios | 51.11 |
| | | Estudios Primarios | 57.89 |
| | .014 | Sin Estudios | 59.30 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 85.17 |
| | .479 | Sin Estudios | 47.20 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 52.12 |
| | .008 | Sin Estudios | 27.93 |
| | | Estudios Universitarios | 42.45 |
| | .012 | Estudios Primarios | 100.80 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 123.27 |
| | .837 | Estudios Primarios | 84.72 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 83.18 |
| | .007 | Estudios Primarios | 63.96 |
| | | Estudios Universitarios | 83.06 |
| .007 | Graduado Escolar, ESO | 117.54 | |
| | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 93.78 | |
| .395 | Graduado Escolar, ESO | 93.92 | |
| | Estudios Universitarios | 101.57 | |
| .004 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 57.71 | |
| | Estudios Universitarios | 77.19 | |

La dimensión “Justicia” tiene tres intervalos significativos y en todos ellos los rangos promedio son superiores para las madres que tienen un nivel de estudios mayor. Véase Tabla 3.50.

Tabla 3.50

Dimensión Justicia y Nivel de estudios Madre, prueba Mann-Whitney

| Justicia | Significación | Nivel de Estudios | Rango Promedio |
|----------|---------------|--------------------|----------------|
| | .219 | Sin Estudios | 63.91 |
| | | Estudios Primarios | 54.58 |
| | .773 | Sin Estudios | 84.11 |



| | | | |
|--------------|-------------|---|---------------|
| | | Graduado Escolar, ESO | 81.07 |
| | .484 | Sin Estudios | 54.76 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 49.89 |
| | .215 | Sin Estudios | 33.30 |
| | | Estudios Universitarios | 40.08 |
| | .153 | Estudios Primarios | 106.70 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 119.50 |
| Sig. Asintót | .756 | Estudios Primarios | 82.91 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 85.24 |
| | | Estudios Primarios | 62.73 |
| | .002 | Estudios Universitarios | 85.15 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 111.87 |
| | .368 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 103.88 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 90.29 |
| | .020 | Estudios Universitarios | 111.25 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 58.60 |
| | .011 | Estudios Universitarios | 75.85 |

La dimensión de “Transcendencia” nos ofrece datos muy distintos a las anteriores dimensiones, los intervalos significativos aquí son (sin estudios-estudios primarios) con una significación del .040 y un rango promedio mayor para las madres sin estudios (68.89) y en el intervalo (graduado escolar, ESO-Bachiller superior, FPII, Mod. Superior) obtenemos una significación del .012 y un rango promedio de 117.02 para las madres que han cursado un graduado escolar o la ESO. En esta dimensión podemos ver una diferencia clara respecto a las otras dos anteriores y al igual que si la comparamos con los resultados del padre, ya que los alumnos que presentan valores en la fortaleza de “Transcendencia” están relacionados con madre que han cursado estudios inferiores e incluso madres sin estudios. Véase Tabla 3.51.

Tabla 3.51

Dimensión Transcendencia y Nivel de estudios Madre, prueba Mann-Whitney

| Transcendencia | Significación | Nivel de Estudios | Rango Promedio |
|----------------|---------------|---|----------------|
| | .040 | Sin Estudios | 68.89 |
| | | Estudios Primarios | 53.30 |
| | .155 | Sin Estudios | 94.37 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 79.37 |
| | .004 | Sin Estudios | 66.65 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 46.38 |
| | .230 | Sin Estudios | 42.54 |
| | | Estudios Universitarios | 35.99 |
| | .210 | Estudios Primarios | 107.66 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 118.88 |
| Sig. Asintót | .202 | Estudios Primarios | 88.47 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 78.90 |



| | | |
|-------------|---|---------------|
| .422 | Estudios Primarios | 68.89 |
| | Estudios Universitarios | 74.62 |
| .012 | Graduado Escolar, ESO | 117.02 |
| | Bachiller Superior, FPIL, Mod. Superior | 94.71 |
| .894 | Graduado Escolar, ESO | 96.33 |
| | Estudios Universitarios | 95.13 |
| .076 | Bachiller Superior, FPIL, Mod. Superior | 60.71 |
| | Estudios Universitarios | 72.69 |

Podemos observar que el nivel de estudios está relacionado con las variables de “Amor” y “Justicia”, porque la dimensión “Transcendencia” nos ofrece la excepción de correlacionar con madres con nivel de estudios inferior.

3.4.10. Fortalezas y satisfacción con el padre y la madre

En las variables satisfacción con el padre, satisfacción con la madre y el cuestionario VIA-Y, se ha utilizado la Correlación Rho de Spearman, por ser una correlación no paramétrica, ya que una de las variables incumple el criterio de distribución normal. En este caso utilizaremos correlaciones bivariadas, los datos en este análisis inferencial nos ofrecen significación en todas las dimensiones, la correlación es positiva y directa para todas las dimensiones, a la misma vez que en su análisis inferencial tiene una significación bilateral positiva para estas seis dimensiones, por lo que rechazaríamos la hipótesis nula, y aceptaríamos la hipótesis alternativa en la cual diremos que sí existe relación entre la satisfacción padre/madre y las fortalezas de los alumnos de educación secundaria. Véase Tabla 3.52

Tabla 3.52

Cuestionario VIA-Y y Satisfacción con el Padre y Madre, Rho Spearman

| | Sabiduría | Coraje | Amor | Justicia | Templanza | Transcendencia |
|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| Padre Coef. | | | | | | |
| Correlación | .153(*) | .255(*) | .227(*) | .179(*) | .179(*) | .185(*) |
| Sig. Bilateral | .003 | .000 | .000 | .001 | .001 | .000 |
| N | 367** | 367** | 367** | 367** | 367** | 367** |
| Madre Coef. | | | | | | |
| Correlación | .140(*) | .239(*) | .232(*) | .139(*) | .135(*) | .249(*) |
| Sig. Bilateral | .006 | .000 | .000 | .006 | .008 | .000 |
| N | 381 | 381 | 381 | 381 | 381 | 381 |

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

** N es inferior a 381 por el fallecimiento de los padres.



3.4.11. Fortalezas y amistad

Tal y como se muestra en la Tabla 3.53, una vez aplicada la prueba Mann-Whitney podemos observar las diferencias estadísticas significativas en las dimensiones de coraje, amor, y transcendencia con la variable predictora “amigos en los que confiar”. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alternativa de que existen diferencias entre la amistad y las fortalezas de coraje, amor y transcendencia. Por el contrario, entre las demás fortalezas y la variable predictora de amistad, no existe correlación estadística.

Tabla 3.53

Dimensiones significativas y la variable amistad, prueba Mann-Whitney

| Dimensiones | | Amistad | N | Rango Promedio |
|--------------------------------|-------------|---------------------------|-----|----------------|
| Coraje Sig. Asintót | .029 | Sí tengo en quien confiar | 356 | 194.26 |
| | | No tengo en quien confiar | 25 | 144.64 |
| Amor Sig. Asintót | .002 | Sí tengo en quien confiar | 356 | 195.72 |
| | | No tengo en quien confiar | 25 | 123.74 |
| Transcendencia Sig. Asintót | .036 | Sí tengo en quien confiar | 356 | 194.13 |
| | | No tengo en quien confiar | 25 | 146.38 |

Los alumnos que han participado en este estudio se sienten especialmente satisfechos con sus amigos (93.44%). Las dimensiones que tienen una correlación positiva han sido: coraje, amor y transcendencia, observando que en los tres casos los valores promedio están en alza cuando los chicos/as manifiestan tener amigos en los que pueden confiar. El amor nos muestra subcategorías como amar y dejarse amar, amabilidad e inteligencia social, muy relacionadas con la amistad y la cercanía hacia las otras personas; la dimensión coraje en la adolescencia puede verse influenciado por el tipo de situaciones que conllevan riesgos, así como la búsqueda de sensaciones, el afán de quedar bien ante los demás o el aumento de la necesidad de estimulación, todo ello podría asociarse a un aumento del coraje.



3.4.12. Fortaleza y medios de comunicación

En la variable comunicación, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones una vez aplicada la prueba de Kruskal Wallis al cuestionario VIA-Y, véase Tabla 3.54. Por lo que tenemos que aceptar la hipótesis nula por la cual no existe correlación entre las variables relacionadas, y rechazar la alternativa.

Tabla 3.54

Cuestionario VIA-Y y Comunicación, prueba de Kruskal-Wallis.

| | Sabiduría | Coraje | Amor | Justicia | Templanza | Transcendencia |
|---------------|-----------|--------|------|----------|-----------|----------------|
| Sig. Asintót. | .475 | .079 | .332 | .827 | .860 | .468 |

Los medios que utilizan los alumnos de educación secundaria no correlacionan con las dimensiones del cuestionario VIA-Y, por lo que utilizar un medio u otro, no es relevante para los estudiantes.

3.4.13. Fortalezas y tipo de centro

Pertenecer a un tipo de centro público o concertado parece ser relevante para la dimensión amor, ya que es la única dimensión que obtiene una significación estadística positiva (Tabla 3.55).

Tabla 3.55

Dimensión Amor y Tipo de Centro, prueba Mann-Whitney

| | Amor | Tipo de Centro | N | Rango Promedio |
|--------------|-------------|----------------|-----|----------------|
| Sig. Asintót | .013 | Público | 267 | 181.83 |
| | | Concertado | 114 | 212.49 |
| | | Total | 381 | |

A través de la prueba de Mann-Whitney en la dimensión amor, los centros concertados son los que obtienen un rango promedio mayor, con lo que la correlación se establece entre estos centros y las fortalezas relacionadas con el amor en la etapa adolescente.



ANÁLISIS DE DATOS INFERENCIAL DE VALORES Y VARIABLES PREDICTORAS

3.5 Análisis inferencial de las dimensiones EVDPA y las variable predictoras

Este apartado está relacionado con el objetivo “analizar las diferencias de valores que presentan los adolescentes en función de las 16 variables predictoras establecidas en el presente estudio”, obteniendo resultados muy significativos para nuestra investigación.

3.5.1 Valores y edad de los alumnos

Tal y como se muestra en la Tabla 3.56, una vez aplicada la prueba de Kruskal-Wallis se puede comprobar que entre la edad y los “Valores Sociales” e “Individuales” existe una relación estadísticamente significativa. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula de no diferencia, y se acepta la hipótesis de que existen diferencias entre la edad y los “Valores Sociales”, así como entre la edad y los “Valores Individuales”. Por el contrario, entre la edad y los “Valores Personales” no tiene correlación estadística.

Tabla 3.56

Escala de valores EVDPA y Edad prueba de Kruskal-Wallis

| | V. Sociales | V. personales | V. individuales |
|---------------|-------------|---------------|-----------------|
| Sig. Asintót. | .005 | .876 | .033 |

Atendiendo al nivel de significación y a los valores promedios que arrojan la prueba U-Mann-Whitney recogidos en la Tabla 3.57, se puede comprobar que existe diferencia estadísticamente significativa en la elección de “Valores Sociales” entre los adolescentes comprendidos en el tramo de edad (13-14 años-15-16 años) por un lado, y los adolescentes de (13-14 años-17-19 años) por otro, observando en ambos casos los valores promedio son mayores cuando tienen menor edad.



Tabla 3.57

Valores sociales y edad prueba de Mann-Whitney

| V. Sociales | Significación | Edad intervalo | Valores promedio |
|---------------|---------------|----------------|------------------|
| Sig. Asintót. | .030 | 13-14 años (1) | 183.08 |
| | | 15-16 años (2) | 159.77 |
| | .004 | 13-14 años (1) | 115.12 |
| | | 17-19 años (3) | 82.87 |
| | .092 | 15-16 años (2) | 104.33 |
| | | 17-19 años (3) | 86.72 |

Por su parte, en lo que respecta a los “Valores Individuales” (Tabla 3.58), la prueba de Mann-Whitney permite verificar que en todos los intervalos de edad existen diferencias estadísticamente significativas, mostrando una tendencia opuesta a la expresada anteriormente. Así pues, una vez realizadas todas las combinaciones posibles de cruces de intervalos de edad, se observa un valor promedio mayor conforme aumenta la edad de los adolescentes.

Tabla 3.58

Valores individuales y edad prueba de Mann-Whitney

| V. Individuales | Significación | Edad intervalo | Valores promedio |
|-----------------|---------------|----------------|------------------|
| Sig. Asintót | .033 | 13-14 años (1) | 167.08 |
| | | 15-16 años (2) | 177.44 |
| | .009 | 13-14 años (1) | 104.38 |
| | | 17-19 años (3) | 133.75 |
| | .048 | 15-16 años (2) | 97.09 |
| | | 17-19 años (3) | 117.76 |

Apoyándonos en las evidencias estadísticas, podemos reconocer una mayor predominancia de los “Valores Sociales” cuanto menor es la edad de los adolescentes, y por el contrario, una mayor preferencia por los “Valores Individuales” conforme aumenta la edad.



3.5.2 Valores y género de los alumnos

En esta ocasión, el cruce de las tres dimensiones de valores con el género de los adolescentes solamente se ha obtenido un índice inferior a 0.05 en la prueba de Mann Whitney en los “Valores Sociales”, lo que permite reconocer que estadísticamente existe una relación significativa entre ambas variables, o dicho en otros términos, que el género de los adolescentes determina la preferencia de los “Valores Sociales” (Tabla 3.58).

Tabla 3.58

Valores sociales y Género prueba de Mann-Whitney

| V. Sociales | Significación | Sexo | N | Rango Promedio |
|--------------|---------------|--------|-----|----------------|
| Sig. Asintót | .035 | Hombre | 168 | 177.61 |
| | | Mujer | 213 | 201.56 |
| | | Total | 381 | |

Los “Valores Sociales” junto con la variable género han sido sometidos a la Prueba de Mann-Whitney, mostrando un índice de significación de las chicas frente a los chicos, teniendo éstas unos “Valores Sociales” más elevados.

3.5.3 Valores y curso de los alumnos de educación secundaria obligatoria

En consonancia con lo expuesto en el apartado referido a la variable edad, podemos comprobar, en la Tabla 3.59, que nuevamente la prueba de Kruskal-Wallis muestra índices de significación en la dimensión de los “Valores Sociales” (.036) e “Individuales” (.006). Por tanto se rechaza la hipótesis nula, para reconocer que la preferencia de los “Valores Sociales” e “Individuales” es distinta en función del curso en el que se encuentren los adolescentes.

Tabla 3.59

Escala de valores EVDPA y Curso prueba de Kruskal-Wallis

| | V. Sociales | V. Personales | V. Individuales |
|---------------|-------------|---------------|-----------------|
| Sig. Asintót. | .036 | .215 | .006 |

Sin embargo, cuando analizamos más específicamente la relación entre la preferencia de los “Valores Sociales” y el curso académico, podemos comprobar que los datos de



significación de la U de Mann-Whitney para dos muestras predictoras son inferiores a 0.05 en dos ocasiones (Tabla 3.60). Concretamente entre (1º-3º de la ESO), (2º-3º de la ESO), mostrando en ambos casos un valor promedio favorable de los cursos inferiores frente a tercero de la ESO. Por ello, se considera que la variable curso no es determinante en la preferencia de los “Valores Sociales”, a pesar de mostrar una leve tendencia a ser mayor en los cursos inferiores.

Tabla 3.60

Valores sociales y Curso prueba de Mann-Whitney

| V. Sociales | Significación | Curso | Rango Promedio |
|--------------|---------------|--------|----------------|
| Sig. Asintót | .517 | 1º ESO | 107.92 |
| | .005 | 2º ESO | 102.46 |
| | | 1º ESO | 113.62 |
| | .097 | 3º ESO | 90.20 |
| | | 1º ESO | 97.43 |
| | 094 | 4º ESO | 83.90 |
| | | 1º ESO | 68.5 |
| | .047 | PCPI | 50.93 |
| | | 2º ESO | 99.06 |
| | | 3º ESO | 83.60 |
| | | 2º ESO | 83.54 |
| | .328 | 4º ESO | 76.28 |
| | | 2º ESO | 56.12 |
| | .179 | PCPI | 44.43 |
| | | 3º ESO | 75.82 |
| | .392 | 4º ESO | 82.06 |
| 3º ESO | | 53.32 | |
| .505 | PCPI | 47.7 | |
| | 4º ESO | 42.99 | |
| .230 | PCPI | 34.83 | |

Algo similar sucede al analizar la preferencia de los “Valores Individuales” en función del curso académico a través de la U de Mann-Whitney, aunque en esta ocasión se han obtenido , en cuatro ocasiones valores inferiores a 0.05. Concretamente entre (1º-2º ESO), (1º-3º ESO), (1º-PCPI), y (4º-PCPI), marcando siempre un valor promedio superior en los cursos más avanzados. Véase Tabla 3.61.



Tabla 3.61

Valores Individuales y Curso prueba de Mann-Whitney

| V. Individuales | Significación | Curso | Rango Promedio |
|-----------------|---------------|--------------|----------------|
| Sig. Asintót | .008 | 1° ESO | 95.62 |
| | | 2° ESO | 117.93 |
| | .008 | 1° ESO | 93.85 |
| | | 3° ESO | 116.19 |
| | .467 | 1° ESO | 90.34 |
| | | 4° ESO | 96.27 |
| | .006 | 1° ESO | 63.26 |
| | | PCPI | 91.80 |
| | .999 | 2° ESO | 91.49 |
| | | 3° ESO | 91.51 |
| | .135 | 2° ESO | 85.14 |
| | | 4° ESO | 74.06 |
| | .228 | 1° ESO | 53.04 |
| | | PCPI | 63.53 |
| | .126 | 3° ESO | 83.29 |
| | | 4° ESO | 72.13 |
| .117 | 3° ESO | 50.87 | |
| | PCPI | 62.20 | |
| .039 | 4° ESO | 38.94 | |
| | PCPI | 52.93 | |

Estos datos están relacionados con la variable edad explicada anteriormente: los alumnos conforme crecen son más individualistas.

3.5.4 Valores, tipo de familia y número de hermanos

En este apartado, en el cual exponemos las variables predictoras, tipo de familia y número de hermanos. En ambas, tras aplicar la prueba Kruskal-Wallis, no se han hallado significación en ninguna de las tres dimensiones que se evalúan “Valores Sociales”, “Valores Personales” y “Valores Individuales”. Véase Tabla 3.62.



Tabla 3.62

Escala de valores EVDPA, Tipo de Familia y Número de hermanos prueba de Kruskal-Wallis

| | V. Sociales | V. Personales | V. Individuales |
|------------------------------------|-------------|---------------|-----------------|
| Sig. Asintót Tipo de Familia | .187 | .625 | .220 |
| Sig. Asintót Número de hermanos | .957 | .682 | .265 |

3.5.5 Valores y nacionalidad de los alumnos

Tal y como muestra la Tabla 3.63, una vez aplicada la prueba Mann-Whitney se puede comprobar que entre la nacionalidad y los “Valores Individuales” existe una relación estadísticamente significativa. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta que sí existe relación entre los valores y la nacionalidad. Existe una diferencia significativa a nivel estadístico, en la preferencia de los “Valores Individuales” de los adolescentes de nacionalidad española y los alumnos que no tienen esa nacionalidad.

Tabla 3.63

Valores Individuales y Nacionalidad prueba de Mann-Whitney

| V. Individuales | Significación | Nacionalidad | N | Rango Promedio |
|-----------------|---------------|--------------|-----|----------------|
| Sig. Asintót | .002 | Española | 322 | 198.41 |
| | | Otra | 59 | 150.58 |
| | | Total | 381 | |

3.5.6 Valores y percepción en el rendimiento en los estudios de los estudiantes

A continuación en la Tabla 3.64, nos indica que la variable percepción del rendimiento condiciona la preferencia de los valores por parte de los adolescentes. A través de la prueba Kruskal Wallis, podemos observar que según la percepción que tenga el alumnos de educación secundaria de su rendimiento condicionará la preferencia de sus valores, en este caso los “Valores Sociales” y los “Valores Personales”.



Tabla 3.64

Escala de valores EVDPA y Percepción de Rendimiento prueba de Kruskal-Wallis

| | V. Sociales | V. Personales | V. Individuales |
|--------------|-------------|---------------|-----------------|
| Sig. Asintót | .004 | .006 | .062 |

Los “Valores Sociales” expuestos a la prueba Mann-Whitney, nos ofrece una significación para los intervalos (excelente-regular) y (bueno-regular), de aquí se deduce que los alumnos que se perciben como excelentes en su rendimiento presentan diferencia significativa en la preferencia de “Valores Sociales” respecto de otros alumnos que perciben su rendimiento como regular, lo mismo ocurre con el intervalo (bueno-regular), mostrando preferencia para los “Valores Sociales” los alumnos que se perciben a sí mismos como buenos estudiantes, todos estos datos podemos verlos en la siguiente Tabla 3.65.

Tabla 3.65

Valores Sociales y Percepción del Rendimiento prueba de Mann-Whitney

| V. Sociales | Significación | Percepción de estudiante | Rango Promedio |
|--------------|---------------|--------------------------|----------------|
| Sig. Asintót | .117 | Excelente | 139.21 |
| | | Bueno | 118.70 |
| | .005 | Excelente | 102.64 |
| | | Regular | 76.76 |
| | .103 | Excelente | 23.11 |
| | | Deficiente | 15.61 |
| | .004 | Bueno | 181.97 |
| | | Regular | 150.76 |
| | .275 | Bueno | 110.47 |
| | | Deficiente | 87.06 |
| | .830 | Regular | 70.19 |
| | | Deficiente | 67.22 |

Los “Valores Personales” a través de la Prueba U de Mann-Whitney, nos ofrece significación de .000 en el intervalo (bueno-regular) siendo la opción de bueno, la que tiene un mayor número de alumnos reflejados, véase la Tabla 3.66.



Tabla 3.66

Valores Personales y Percepción del Rendimiento prueba de Mann-Whitney

| V. Personales | Significación | Percepción de estudiante | Rango Promedio |
|---------------|---------------|--------------------------|----------------|
| Sig. Asintót | .784 | Excelente | 118.41 |
| | | Bueno | 121.99 |
| | .119 | Excelente | 93.41 |
| | | Regular | 79.10 |
| | .539 | Excelente | 22.11 |
| | | Deficiente | 19.28 |
| | .000 | Bueno | 184.72 |
| | | Regular | 146.34 |
| | .399 | Bueno | 110.25 |
| | | Deficiente | 92.17 |
| | .820 | Regular | 69.80 |
| | | Deficiente | 72.94 |

En este apartado tenemos una asociación empírica, de una parte, entre la preferencia de “Valores Personales” y la percepción del alumno como (bueno-regular); de otra, entre la percepción del alumno como excelente o bueno y la preferencia del alumno por los “Valores Sociales”. Tener una percepción positiva como estudiante muestra un índice elevado en “Valores Sociales” y “Personales”.

3.5.7 Valores y jornada laboral padre y madre

En la Tabla 3.67, podemos observar la correlación entre jornada laboral del padre y la dimensión “Valores Sociales”, a través de la Prueba Kruskal Wallis, así como para la madre no se ha encontrado significación alguna para los valores.

Tabla 3.67

Escala de valores EVDPA y Jornada Laboral del Padre prueba de Kruskal-Wallis

| | V. Sociales | V. Personales | V. Individuales |
|--------------------|-------------|---------------|-----------------|
| Sig. Asintót Padre | .019 | .495 | .854 |
| Sig. Asintót Madre | .518 | .638 | .653 |

Existe una significación para la dimensión “Valores Sociales”, en los intervalos (jornada completa-no trabaja) y (media jornada- no trabaja) siendo significativo los padres que



trabajan jornada completa o media jornada frente a los padres que no trabajan. Véase Tabla 3.68.

Tabla 3.68

Valores Sociales y Jornada Laboral Padre prueba de Mann-Whitney

| V. Sociales | Significación | Jornada laboral Padre | Rango Promedio |
|--------------|---------------|-----------------------|----------------|
| Sig. Asintót | .517 | Jornada Completa | 107.92 |
| | | Media Jornada | 102.46 |
| | .005 | Jornada Completa | 113.62 |
| | | No Trabaja | 90.20 |
| | .047 | Media Jornada | 99.06 |
| | | No Trabaja | 83.60 |

La jornada laboral del padre influye en los “Valores Sociales” de los alumnos. Trabajar más horas no es un efecto negativo en su educación, sino positivo. La educación familiar en virtudes sociales no está tan vinculada al tiempo de los padres, sino al carácter de las relaciones familiares; es decir, según cómo sean las relaciones interpersonales, así se determinará el clima relacional de la vida familiar.

3.5.8 Valores y nivel de estudios padre y madre

Los “Valores sociales” y “Personales” han sido a través de la prueba de Kruskal Wallis, estadísticamente significativos tanto para los padres como para las madres (Tabla 3.69). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula de no diferencia, y se acepta la hipótesis de que existen diferencias entre el nivel de estudios del padre y de la madre y los “Valores Personales” y “Sociales”. Por el contrario, entre el nivel de estudios y los “Valores Individuales” no existe correlación estadística.

Tabla 3.69

Escala de valores EVDPA y Nivel de estudios Padre prueba de Kruskal-Wallis

| | V. Sociales | V. Personales | V. Individuales |
|--------------------|-------------|---------------|-----------------|
| Sig. Asintót Padre | .001 | .035 | .926 |
| Sig. Asintót Madre | .009 | .011 | .558 |



Para la dimensión “Valores Sociales” en el caso de los padres, la prueba de Mann-Whitney nos ofrece datos significativos para los intervalos (sin estudios-bachiller superior, FPII, mod. superior), (sin estudios-estudios universitarios), (estudios primarios-Bachiller superior, FPII, mod. superior), (estudios primarios-estudios universitarios), (graduado escolar, ESO-bachiller superior, FPII, mod. superior) y (graduado escolar, ESO-estudios universitarios) siendo en todos los casos significativo un nivel de estudios mayor, todos los datos pueden verse en la Tabla 3.70.

Tabla 3.70.

Valores Sociales y Nivel de estudios Padre prueba de Mann-Whitney

| V. Sociales | Significación | Nivel de Estudios | Rango Promedio |
|--------------|---|---|----------------|
| Sig. Asintót | .192 | Sin Estudios | 54.60 |
| | | Estudios Primarios | 67.05 |
| | .346 | Sin Estudios | 67.85 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 76.96 |
| | .003 | Sin Estudios | 31.73 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 49.90 |
| | .008 | Sin Estudios | 26.90 |
| | | Estudios Universitarios | 40.65 |
| | .670 | Estudios Primarios | 118.05 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 114.29 |
| | .005 | Estudios Primarios | 77.25 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 98.83 |
| | .022 | Estudios Primarios | 71.02 |
| | | Estudios Universitarios | 88.74 |
| | .001 | Graduado Escolar, ESO | 86.68 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 114.06 |
| | .011 | Graduado Escolar, ESO | 81.08 |
| | | Estudios Universitarios | 102.88 |
| .878 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 56.90 | |
| | Estudios Universitarios | 55.95 | |

Los padres, tienen en la dimensión “Valores Personales” una significación en los intervalos (estudios primarios-bachiller superior, FPII, mod. superior), (estudios primarios-estudios universitarios) y (graduado escolar, ESO-estudios universitarios) teniendo en todos los casos un rango mayor los padres que tienen estudios de mayor grado como los universitarios. Véase Tabla 3.71.



Tabla 3.71

Valores Personales y Nivel de estudios Padre prueba de Mann-Whitney

| V. Personales | Significación | Nivel de Estudios | Rango Promedio |
|---------------|--|--|----------------|
| Sig. Asintót | .647 | Sin Estudios | 68.15 |
| | | Estudios Primarios | 64.28 |
| | .760 | Sin Estudios | 77.98 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 75.03 |
| | | Sin Estudios | 41.48 |
| | .433 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 46.30 |
| | | Sin Estudios | 31.75 |
| | .213 | Estudios Universitarios | 38.17 |
| | | Estudios Primarios | 114.40 |
| | .739 | Graduado Escolar, ESO | 117.34 |
| | | Estudios Primarios | 78.99 |
| | .028 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 96.02 |
| | | Estudios Primarios | 70.28 |
| | .009 | Estudios Universitarios | 90.40 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 90.53 |
| .056 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 106.60 | |
| | Graduado Escolar, ESO | 81.52 | |
| .018 | Estudios Universitarios | 101.68 | |
| | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 54.82 | |
| .519 | Estudios Universitarios | 58.82 | |

La prueba de Mann Whitney nos ofrece los siguientes datos para los intervalos significativos respecto a las madres de los alumnos de educación secundaria.

La dimensión “Valores Sociales” en las madres muestran significación en los intervalos (sin estudios–estudios universitarios), (estudios primarios–estudios universitarios), (graduado escolar, ESO–estudios universitarios) y (bachiller superior, FPII, mod. superior–estudios universitarios) mostrando que tienen unos “Valores Sociales” más afianzados cuando sus madres unos estudios superiores. Véase tabla 3.72.



Tabla 3.72

Valores Sociales y Nivel de estudios Madre prueba de Mann-Whitney

| V. Sociales | Significación | Nivel de Estudios | Rango Promedio |
|--------------|---|---|----------------|
| Sig. Asintót | .745 | Sin Estudios | 54.54 |
| | | Estudios Primarios | 57.01 |
| | .929 | Sin Estudios | 82.30 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 81.37 |
| | .646 | Sin Estudios | 48.54 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 51.72 |
| | .021 | Sin Estudios | 29.28 |
| | | Estudios Universitarios | 41.86 |
| | .488 | Estudios Primarios | 118.28 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 112.08 |
| | .831 | Estudios Primarios | 83.25 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 84.85 |
| | .004 | Estudios Primarios | 63.38 |
| | | Estudios Universitarios | 84.05 |
| | .427 | Graduado Escolar, ESO | 106.47 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 113.51 |
| .000 | Graduado Escolar, ESO | 87.42 | |
| | Estudios Universitarios | 118.92 | |
| .008 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 58.40 | |
| | Estudios Universitarios | 76.15 | |

Los “Valores Personales” han sido significativos, procedemos a comprobar dónde se encuentra la significación. Los intervalos significativos han sido (estudios primarios-estudios universitarios) (graduado escolar, ESO-estudios universitarios) y (bachiller superior, FPII, mod. superior-estudios universitarios) y al igual que sucedía en los “Valores Sociales” los alumnos de educación secundaria se muestran con unos “Valores Personales” más afianzados cuando sus madres tienen unos estudios superiores. Véase Tabla 3.73.

Tabla 3.73

Valores Personales y Nivel de estudios Madre prueba de Mann-Whitney

| V. Personales | Significación | Nivel de Estudios | Rango Promedio |
|---------------|---------------|-----------------------|----------------|
| | .840 | Sin Estudios | 55.28 |
| | | Estudios Primarios | 56.81 |
| | .876 | Sin Estudios | 80.09 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 81.73 |
| | .897 | Sin Estudios | 51.70 |



| | | | |
|--------------|-------------|---|---------------|
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 50.79 |
| | .074 | Sin Estudios | 31.26 |
| | | Estudios Universitarios | 40.98 |
| | .876 | Estudios Primarios | 116.65 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 115.04 |
| Sig. Asintót | | Estudios Primarios | 85.97 |
| | .574 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 81.76 |
| | | Estudios Primarios | 63.19 |
| | .003 | Estudios Universitarios | 84.38 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 111.23 |
| | .483 | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 105.02 |
| | | Graduado Escolar, ESO | 88.75 |
| | .003 | Estudios Universitarios | 115.38 |
| | | Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior | 56.01 |
| | .000 | Estudios Universitarios | 79.73 |

Los estudios superiores para el padre y la madre de los alumnos de educación secundaria, es una variable predictora a tener en cuenta ya que se muestra significativa para las dimensiones “Valores Sociales” y “Personales”. Estos datos nos arrojan a que el nivel de estudios de ambos padres es significativo para los valores de los adolescentes que cursan la educación secundaria, y más concretamente para los “Valores Sociales” y los “Personales”.

3.5.9 Valores y satisfacción con el padre y la madre

En la variable satisfacción con el padre y satisfacción con la madre, en la escala de valores EVDPA, se ha utilizado la Correlación Rho de Spearman, a nivel muestral los datos nos ofrecen una correlación baja entre los “Valores Sociales” y los “Valores personales” y la satisfacción que tienen los alumnos con sus padres, esta correlación es positiva y directa, a la misma vez que en su análisis inferencial tiene una significación bilateral positiva para estos dos valores, por lo que rechazaríamos la hipótesis nula, y aceptaríamos la hipótesis alternativa en la cual diremos que sí existe relación entre la satisfacción con el padre/madre y los “Valores sociales” y “Personales” de los alumnos. Véase Tabla 3.74.



Tabla 3.74

Escala EVDPA y Satisfacción con el Padre, Rho Spearman

| Correlación Rho de Spearman | Valores Sociales | Valores Personales | Valores Individuales |
|-----------------------------|------------------|--------------------|----------------------|
| Padre | | | |
| Coefficiente de correlación | .212(*) | .198(*) | .004 |
| Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .945 |
| N | 367** | 367** | 367** |
| Madre | | | |
| Coefficiente de correlación | .213(*) | .222(*) | .024 |
| Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .636 |
| N | 381 | 381 | 381 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** N es inferior a 381 por el fallecimiento de los padres.

3.5.10 Valores y amistad

Tal y como se muestra en la Tabla 3.75, una vez aplicada la prueba Mann-Whitney podemos observar las diferencias estadísticas significativas en los “Valores Personales” e “Individuales” con la variable predictora amigos en los que confiar.

Tabla 3.75

Valores Personales y Amigos en los que confiar prueba de Mann-Whitney

| V. Personales | Significación | Amistad | N | Rango Promedio |
|-----------------|---------------|---------------------------|-----|----------------|
| Sig. Asintót | .049 | Sí tengo en quien confiar | 356 | 193.93 |
| | | No tengo en quien confiar | 25 | 149.26 |
| | | Total | 381 | |
| V. Individuales | | | | |
| Sig. Asintót | .006 | Sí tengo en quien confiar | 356 | 195.08 |
| | | No tengo en quien confiar | 25 | 132.88 |
| | | Total | 381 | |

En Los “Valores Personales” e “Individuales” se puede comprobar que existe diferencia significativa en la elección de estas dos dimensiones, observando que en ambos casos los valores promedio están en alza cuando los chicos/as manifiestan tener amigos en con los que pueden contar.



3.5.11 Valores y medios de comunicación

Aplicada la prueba de Kruskal-Wallis a la escala de valores EVDPA , con la variable comunicación, los alumnos de educación secundaria se comunican con diferentes medios, para este estudio se han identificado medios como: por internet, aplicaciones móviles, cara a cara y redes sociales, la significación ha sido para las “Valores individuales” véase Tabla 3.76.

Tabla 3.76

Escala de valores EVDPA y Comunicación prueba de Kruskal-Wallis

| | V. Sociales | V. Personales | V. Individuales |
|--------------|-------------|---------------|-----------------|
| Sig. Asintót | .233 | .084 | .004 |

La dimensión “Valores Individuales” nos ofrece a través de la Prueba de Mann-Whitney tres intervalos significativos, el primero para comunicación por internet y aplicaciones de móviles, el segundo aplicaciones de móviles y cara a cara, y el tercero para aplicaciones de móviles y redes sociales, en todas ellas el rango promedio es mayor para las aplicaciones de móviles, este dato nos indica que los adolescentes con unos valores individualistas tienen una correlación positiva significativa con la comunicación a través de las aplicaciones de móviles. Véase Tabla 3.77.

Tabla 3.77

Valores Individuales y Comunicación prueba de Mann-Whitney

| V. Individuales | Significación | Medio de Comunicación | Rango promedio |
|-----------------|----------------------|-----------------------|----------------|
| Sig. Asintót. | .023 | Por internet | 22.00 |
| | | Aplicaciones de Móvil | 87.64 |
| | .055 | Por internet | 29.50 |
| | | Cara a Cara | 80.47 |
| | .087 | Por Internet | 12.00 |
| | | Redes Sociales | 27.39 |
| | .266 | Por Internet | 3.33 |
| | | Por Teléfono | 5.20 |
| | .001 | Aplicaciones Móviles | 178.35 |
| | | Cara a Cara | 145.22 |
| .040 | | Aplicaciones Móviles | 114.22 |
| .530 | Redes Sociales | 93.21 | |
| | Aplicaciones Móviles | 87.91 | |



| | | |
|------|----------------|--------|
| | Por Teléfono | 73.60 |
| .933 | Cara a Cara | 102.69 |
| | Redes Sociales | 101.89 |
| .957 | Cara a Cara | 80.54 |
| | Teléfono | 71.89 |
| .862 | Redes Sociales | 27.38 |
| | Por Teléfono | 28.70 |

3.5.12 Valores y tipo de centro

El tipo de centro (Público o Concertado) como variable predictora nos arroja datos significativos para la variable criterio “Valores Sociales”, teniendo una significación positiva (Tabla 3.78).

Tabla 3.78

Valores Sociales y Tipo de Centro prueba de Mann-Whitney

| V. Sociales | Significación | Tipo de Centro | N | Rango Promedio |
|--------------|---------------|----------------|-----|----------------|
| Sig. Asintót | .028 | Público | 267 | 182.92 |
| | | Concertado | 114 | 209.93 |
| | | Total | 381 | |

A través de la prueba Mann-Whitney en la dimensión “Valores Sociales”, los centros públicos son los que obtienen un rango promedio mayor, con lo que la correlación se establece entre centros públicos y “Valores Sociales” en la etapa adolescente.

3.6 Análisis inferencial del cuestionario VIA-Y y la escala de valores EVDPA.

En este apartado analizamos las correlaciones bivariadas, en primer lugar del cuestionario de fortalezas VIA-Y y la escala de valores EVDPA a nivel global, para más adelante hacerlo según las dimensiones de las que ambos están compuestos, y finalizaremos con el análisis inferencial de las subdimensiones de ambos.

3.6.1 Análisis inferencial de Fortalezas y Valores

A continuación procedemos al cruce de los dos cuestionarios, el análisis estadístico descriptivo de fortalezas y valores nos muestra una correlación medio baja, siendo de (.332), sin embargo en el análisis inferencial los datos muestran que entre las fortalezas y los valores



existe significación. La H_0 nos dice que no existe correlación entre las variables fortaleza y valores, mientras que la H_1 dice que sí existe correlación, los datos nos ofrecen el rechazo de la H_0 , mostrando que las fortalezas y valores tienen una significación directa y positiva, a mayores fortalezas los estudiantes de educación secundaria obligatoria, mayores valores muestran y a la inversa, véase Tabla 3.79.

Tabla 3.79

Cuestionario VIA-Y y Escala de Valores EVDPA, Rho de Spearman

| | | | Valores | Fortalezas |
|-----------------|------------|-----------------------------|---------|------------|
| Rho de Spearman | Valores | Coefficiente de correlación | 1.000 | .332(*) |
| | | Sig. (bilateral) | . | .000 |
| | | N | 381 | 381 |
| | Fortalezas | Coefficiente de correlación | .332(*) | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | . |
| | | N | 381 | 381 |

3.6.2 Análisis inferencial de las Dimensiones de Fortalezas y Valores

En el próximo apartado procedemos al análisis de las dimensiones de ambos cuestionarios, analizando las tres dimensiones de la escala de valores y las seis dimensiones del cuestionario de fortalezas. Las correlaciones nos muestran una correlación medio baja, siendo la puntuación mayor de (.391) entre las dimensiones sabiduría y valores sociales, todas las fortalezas mantienen una relación positiva y directa con los valores sociales y personales, entre los valores individuales podemos observar correlaciones negativas, lo cual tenemos una correlación inversa, mientras más alta sea la fortaleza de templanza más bajos serán los valores individuales. El análisis inferencial muestra significación entre todas las fortalezas y los valores sociales y personales. Los valores individuales muestran significación positiva y directa entre la fortaleza amor y trascendencia, mientras que con la fortaleza templanza tienen una relación negativa, los alumnos nos indican que cuando se protegen contra los excesos y facilitan la expresión apropiada y moderada de los apetitos y necesidades, menos valores individualistas tienen. Véase Tabla 3.80.



Tabla 3.80

Dimensiones VIA-Y y dimensiones EVDPA, Rho de Spearman

| Dimensiones Fortalezas | | Dimensiones de Valores | | |
|------------------------|-----------------------------|------------------------|---------------|-----------------|
| | | V. Sociales | V. Personales | V. Individuales |
| Sabiduría | Coefficiente de correlación | .391(*) | .356(*) | .016 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .754 |
| | N | 381 | 381 | 381 |
| Coraje | Coefficiente de correlación | .297(*) | .380(*) | .039 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .443 |
| | N | 381 | 381 | 381 |
| Amor | Coefficiente de correlación | .235(*) | .339(*) | .168(*) |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .001 |
| | N | 381 | 381 | 381 |
| Justicia | Coefficiente de correlación | .320(*) | .308(*) | -.018 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .720 |
| | N | 381 | 381 | 381 |
| Templanza | Coefficiente de correlación | .238(*) | .172(*) | -.244(*) |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .001 | .000 |
| | N | 381 | 381 | 381 |
| Transcendencia | Coefficiente de correlación | .301(*) | .313(*) | .114(*) |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .026 |
| | N | 381 | 381 | 381 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

3.6.3 Análisis inferencial de las Subdimensiones de Fortalezas y Subdimensiones de Valores

A continuación, se precede al análisis entre las subdimensiones de ambos cuestionarios, para una lectura clara y concisa, dividiremos las subdimensiones de fortalezas y las cruzaremos con las ocho subdimensiones de valores (Compromiso Social, Prosocialidad, Justicia, Integridad, Honestidad, Responsabilidad, Hedonismo, Reconocimiento Social).



3.6.3.1 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Sabiduría, Rho de Spearman.

A nivel muestral, la correlación es mínima en algunos casos y baja y medio baja en otros, con una correlación positiva en casi todas las subdimensiones, excepto entre hedonismo y apertura a la experiencia que muestra una correlación inversa y negativa.

El análisis inferencial nos ofrece que las subdimensiones de valores sociales y personales están relacionadas positivamente con las subdimensiones de sabiduría, cuanto mayores son los valores sociales y personales de los alumnos de educación secundaria, mayores son las fortalezas relacionadas con las subdimensiones de sabiduría. La subdimensión integridad es la única dentro de los valores personales que no se encuentra relacionada con la subdimensión apertura a la experiencia.

Respecto a los contravalores, los datos nos ofrecen que cuanto más importancia les dan los alumnos al placer propio, menos apertura a la experiencia manifiestan y a la inversa, sin embargo hay una relación directa entre el contravalor hedonismo y perspectiva, la búsqueda de placer propio, no interfiere para saber proporcionar sabios consejos a los demás. Véase Tabla 3.81.

Tabla 3.81

Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Sabiduría, Rho de Spearman

| Dimensiones de Valores | Subdimensiones de Valores | Subdimensiones de la dimensión de Sabiduría | | | | |
|------------------------|---------------------------|---|-------------|-------------------|---------------------------|-------------|
| | | Creatividad | Curiosidad | Deseo de aprender | Apertura a la experiencia | Perspectiva |
| Valores Sociales | Compromiso Social | .235(*) | .173(*) | .264(*) | .139(*) | .199(*) |
| | | .000 | .001 | .000 | .007 | .000 |
| | Prosocialidad | .228(*) | .224(*) | .242(*) | .189(*) | .174(*) |
| | | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 |
| | Justicia | .231(*) | .321(*) | .304(*) | .231(*) | .247(*) |
| | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| Valores Personales | Integridad | .184(*) | .235(*) | .184(*) | .084 | .172(*) |
| | | .000 | .000 | .000 | .100 | .001 |
| | Honestidad | .180(*) | .140(*) | .158(*) | .177(*) | .235(*) |



| | | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | .000 | .006 | .002 | .001 | .000 |
| | Responsabilidad | .223(*) | .136(*) | .243(*) | .262(*) | .264(*) |
| | | .000 | .008 | .000 | .000 | .000 |
| | Hedonismo | .028 | .054 | -.054 | -.128(*) | .113(*) |
| Valores Individuales | | .591 | .297 | .289 | .012 | .028 |
| | Reconocimiento Social | .029 | .132(*) | .017 | -.082 | .093 |
| | | .577 | .010 | .747 | .111 | .071 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

3.6.3.2 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Coraje, Rho de Spearman.

Los resultados obtenidos con los valores sociales, personales e individuales y las subdimensiones de coraje, tienen un coeficiente de correlación bajo, siendo el más alto (.298).

Las subdimensiones de los valores sociales, muestran significación directa y positiva con las subdimensiones de la dimensión coraje, todas las dimensiones están relacionadas excepto compromiso social con integridad.

Prosocialidad, justicia, honestidad y responsabilidad tienen una relación directa y positiva con las subdimensiones de coraje (valor, perseverancia, integridad y vitalidad), mientras que el compromiso social se relaciona con valor, perseverancia y vitalidad, la integridad incluida dentro de los valores personales de los chicos/as tiene significación con las fortalezas, valor y vitalidad, así como el contravalor hedonismo muestra una significación con la subdimensión del valor y la vitalidad mientras que el reconocimiento social solo con vitalidad. Véase Tabla 3.82 .



Tabla 3.82

Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Coraje, Rho de Spearman

| Dimensiones de Valores | Subdimensiones de Valores | Subdimensiones de la dimensión de Coraje | | | |
|------------------------|---------------------------|--|---------------|-------------|-------------|
| | | Valor | Perseverancia | Integridad | Vitalidad |
| Valores Sociales | Compromiso Social | .163(*) | .190(*) | .063 | .129(*) |
| | | .001 | .000 | .222 | .012 |
| | Prosocialidad | .142(*) | .241(*) | .219(*) | .140(*) |
| | | .006 | .000 | .000 | .006 |
| | Justicia Igualdad | .280(*) | .213(*) | .141(*) | .181(*) |
| | | .000 | .000 | .006 | .000 |
| Valores Personales | Integridad | .285(*) | .061 | -.005 | .188(*) |
| | | .000 | .231 | .920 | .000 |
| | Honestidad | .228(*) | .226(*) | .286(*) | .225(*) |
| | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| Valores Individuales | Responsabilidad | .239(*) | .236(*) | .298(*) | .204(*) |
| | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | Hedonismo | .142(*) | -.044 | -.073 | .223(*) |
| | .005 | .394 | .153 | .000 | |
| | Reconocimiento Social | .004 | -.031 | -.065 | .125(*) |
| | | .943 | .547 | .205 | .015 |

- La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

3.6.3.3 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Amor, Rho de Spearman.

La subdimensiones del amor y los valores nos ofrecen a nivel muestral una correlación positiva aunque mínima en algunos casos y en otros baja y moderada. Los valores sociales, compromiso social, prosocialidad tienen una significación positiva con las subdimensiones del amor; amabilidad e inteligencia social mientras que la justicia muestra una relación con ambas y con la subdimensión amar y dejarse amar. Los valores personales honestidad y responsabilidad tienen una relación directa con todas las subdimensiones de la dimensión



amor, mientras que el valor integridad solo con la amabilidad. Los valores individuales nos muestran que a mayor hedonismo en los jóvenes mayor es su fortaleza en el amar y dejarse amar, así como el reconocimiento social aumenta a la vez que aumenta la fortaleza inteligencia social y a la inversa, véase Tabla 3.83.

Tabla 3.83

Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Amor, Rho de Spearman

| Dimensiones de Valores | Subdimensiones de Valores | Subdimensiones de la dimensión Amor | | |
|------------------------|---------------------------|-------------------------------------|-------------|---------------------|
| | | Amar | Amabilidad | Inteligencia Social |
| Valores Sociales | Compromiso Social | .053 | .141(*) | .139(*) |
| | Prosocialidad | .303 | .006 | .007 |
| | | .037 | .305(*) | .171(*) |
| | Justicia Igualdad | .474 | .000 | .001 |
| | | .148(*) | .301(*) | .126(*) |
| | | .004 | .000 | .014 |
| Valores Personales | Integridad | .095 | .133(*) | .066 |
| | Honestidad | .063 | .009 | .198 |
| | | .257(*) | .290(*) | .219(*) |
| | Responsabilidad | .000 | .000 | .000 |
| | | .195(*) | .276(*) | .227(*) |
| | | .000 | .000 | .000 |
| Valores Individuales | Hedonismo | .276(*) | .085 | .036 |
| | Reconocimiento Social | .000 | .096 | .479 |
| | | .098 | .023 | .110(*) |
| | | .056 | .655 | .032 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

3.6.3.4 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Justicia, Rho de Spearman.

La lectura muestral entre estas dos subdimensiones es de una correlación mínima y baja, en su mayoría es una correlación positiva para los valores sociales y personales y negativa



para los valores individuales. El análisis inferencial, nos ofrece en los valores sociales las subdimensiones de prosocialidad y justicia, muestran una significación con las subdimensiones de la dimensión justicia (ciudadanía, equidad, y liderazgo) al igual que los valores personales de honestidad y responsabilidad, mientras que el reconocimiento social tiene una significación con ciudadanía y equidad, la integridad como valor personal muestra una significación con ciudadanía y liderazgo. Los valores individuales mantienen con las subdimensiones de justicia una correlación negativa e inversa, los estudiantes cuando tienen contravalores como el hedonismo disminuyen sus fortalezas equidad en la imparcialidad del juicio moral y al revés cuando estos puntúan con una imparcialidad elevada su hedonismo disminuye, lo mismo ocurre con el reconocimiento social que sienten y la equidad.

Tabla 3.84

Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Justicia, Rho de Spearman

| Dimensiones Valores | Subdimensiones de Valores | Subdimensiones de la dimensión Justicia | | |
|-------------------------|------------------------------|---|-------------|-------------|
| | | Ciudadanía | Equidad | Liderazgo |
| Valores Sociales | Compromiso Social | .162(*) | .207(*) | .073 |
| | | .001 | .000 | .153 |
| | Prosocialidad | .248(*) | .290(*) | .128(*) |
| | | .000 | .000 | .013 |
| | Justicia Igualdad | .283(*) | .292(*) | .118(*) |
| | | .000 | .000 | .021 |
| Valores Personales | Integridad | .185(*) | .021 | .130(*) |
| | | .000 | .678 | .011 |
| | Honestidad | .279(*) | .163(*) | .153(*) |
| | | .000 | .001 | .003 |
| | Responsabilidad | .266(*) | .243(*) | .160(*) |
| | | .000 | .000 | .002 |
| Valores Individuales | Hedonismo | .059 | -.171(*) | .081 |
| | | .253 | .001 | .114 |
| | Reconocimiento Social | .071 | -.159(*) | .059 |
| | | .165 | .002 | .249 |



3.6.3.5 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Templanza, Rho de Spearman.

Los datos ofrecidos en el cruce de estas dos subdimensiones de valores sociales, personales e individuales (compromiso social, prosocialidad, justicia, integridad, honestidad, responsabilidad, hedonismo y reconocimiento social) y las fortalezas de templanza (capacidad de perdonar, humildad, prudencia autorregulación) muestran a nivel muestral relaciones directas y positivas así como, negativas e inversas que veremos a continuación (Tabla 3.85).

Dentro de los valores sociales la subdimensión justicia tiene significación con todas las fortalezas, al igual que compromiso social exceptuando la autorregulación, la prosocialidad tiene una relación directa con la capacidad de perdonar de los estudiantes, la prudencia y la autorregulación que tienen de sí mismos.

La integridad como valor personal para los estudiantes, así como la relevancia que otorgan a la actuación en base a principios morales propios tiene una relación inversa con la capacidad de perdonar, a mayor dificultad para su capacidad de perdonar a otros, mayor integridad muestran; la humildad muestra una relación positiva siendo significativo el valor de integridad de los adolescentes con la humildad de los mismos. La responsabilidad que ofrecen los chicos tiene una significación con todas las fortalezas de la dimensión templanza, mientras que la honestidad de los estudiantes se relaciona también con todas ellas excepto con la capacidad de perdonar.

Los valores individuales tienen una correlación negativa con todas las fortalezas, siendo significativas la capacidad de perdonar, prudencia y autorregulación con el contravalor hedonismo, así como el reconocimiento social de los estudiantes está relacionado inversamente con la humildad la autorregulación.



Tabla 3.85

Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Templanza, Rho de Spearman

| Dimensiones Valores | Subdimensiones de Valores | Subdimensiones de la dimensión Templanza | | | |
|-------------------------|------------------------------|--|-------------|-------------|-----------------|
| | | Capacidad de perdonar | Humildad | Prudencia | Autorregulación |
| Valores Sociales | Compromiso Social | .118(*) | .115(*) | .105(*) | .094 |
| | | .021 | .025 | .041 | .067 |
| | Prosocialidad | .227(*) | .097 | .125(*) | .178(*) |
| | | .000 | .057 | .015 | .000 |
| | Justicia Igualdad | .142(*) | .160(*) | .128(*) | .101(*) |
| | | .005 | .002 | .012 | .050 |
| Valores Personales | Integridad | -.102(*) | .163(*) | -.034 | -.056 |
| | | .046 | .001 | .509 | .276 |
| | Honestidad | .080 | .159(*) | .109(*) | .145(*) |
| | | .120 | .002 | .034 | .005 |
| | Responsabilidad | .182(*) | .304(*) | .163(*) | .197(*) |
| | | .000 | .000 | .001 | .000 |
| Valores Individuales | Hedonismo | -.123(*) | -.040 | -.149(*) | -.235(*) |
| | | .016 | .440 | .004 | .000 |
| | Reconocimiento Social | -.070 | -.159(*) | -.056 | -.181(*) |
| | | .175 | .002 | .273 | .000 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

3.6.3.6 Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Transcendencia, Rho de Spearman.

Las correlaciones entre las subdimensiones de valores y fortalezas son mínimas y bajas a nivel muestral, aunque como puede verse en la Tabla 3.86 existe significación entre ellas, con una relación positiva y directa. Los valores sociales como compromiso social tienen una significación con la apreciación a la belleza, la gratitud, y la espiritualidad; la prosocialidad mantiene una significación con todas las subdimensiones de transcendencia excepto con el optimismo y la justicia e igualdad social aumenta cuando también aumenta las fortalezas de apreciación por la belleza, la gratitud y el optimismo. Los valores personales como la



honestidad y la responsabilidad tienen una significación con la apreciación con la belleza, la gratitud, el optimismo y en el caso del valor honestidad también se relaciona con la fortaleza espiritualidad, mientras que el valor de la integridad en los adolescentes tienen una significación con percibir y apreciar la belleza o excelencia en cualquier faceta de la vida y el optimismo o esperanza, a mayor valor de integridad moral en los más jóvenes mayor esperanza del futuro. El hedonismo se relaciona positivamente con el optimismo, la importancia que le dan los jóvenes a la búsqueda de placer tiene significación con una mayor confianza, de que el futuro les deparará cosas buenas así como, el reconocimiento social, ser reconocido por los demás y admirado socialmente está directamente relacionado con la tendencia a reír y sonreír al igual que con poseer creencias fuertes sobre la razón y significado del universo.

Tabla 3.86

Subdimensiones de Valores y Subdimensiones de la dimensión Transcendencia, R. Spearman

| Dimensiones Valores | Subdimensiones Valores | Subdimensiones de la dimensión Transcendencia | | | | |
|-------------------------|---------------------------|---|-------------|-------------|-------------|----------------|
| | | Apreciación por la belleza | Gratitud | Optimismo | Humor | Espiritualidad |
| Valores Sociales | Compromiso Social | .211(*) | .101(*) | .007 | .058 | .108(*) |
| | | .000 | .049 | .885 | .255 | .035 |
| | Prosocialidad | .223(*) | .191(*) | .076 | .142(*) | .138(*) |
| | | .000 | .000 | .137 | .006 | .007 |
| | Justicia Igualdad | .273(*) | .235(*) | .176(*) | .072 | .081 |
| | | .000 | .000 | .001 | .161 | .116 |
| Valores Personales | Integridad | .118(*) | .047 | .158(*) | .027 | .090 |
| | | .022 | .359 | .002 | .606 | .080 |
| | Honestidad | .236(*) | .230(*) | .159(*) | .032 | .188(*) |
| | | .000 | .000 | .002 | .539 | .000 |
| | Responsabilidad | .217(*) | .198(*) | .124(*) | .016 | .087 |
| | | .000 | .000 | .015 | .748 | .088 |
| Valores Individuales | Hedonismo | -.038 | .029 | .219(*) | .061 | .033 |
| | | .456 | .566 | .000 | .232 | .523 |
| | Reconocimiento Social | .035 | .053 | .081 | .135(*) | .104(*) |
| | | .497 | .303 | .113 | .008 | .042 |



A continuación se presenta Figura 3.2 , en la que se esquematiza de modo global todas las subdimensiones de la escala de valores y las subdimensiones de el cuestionario de fortalezas.

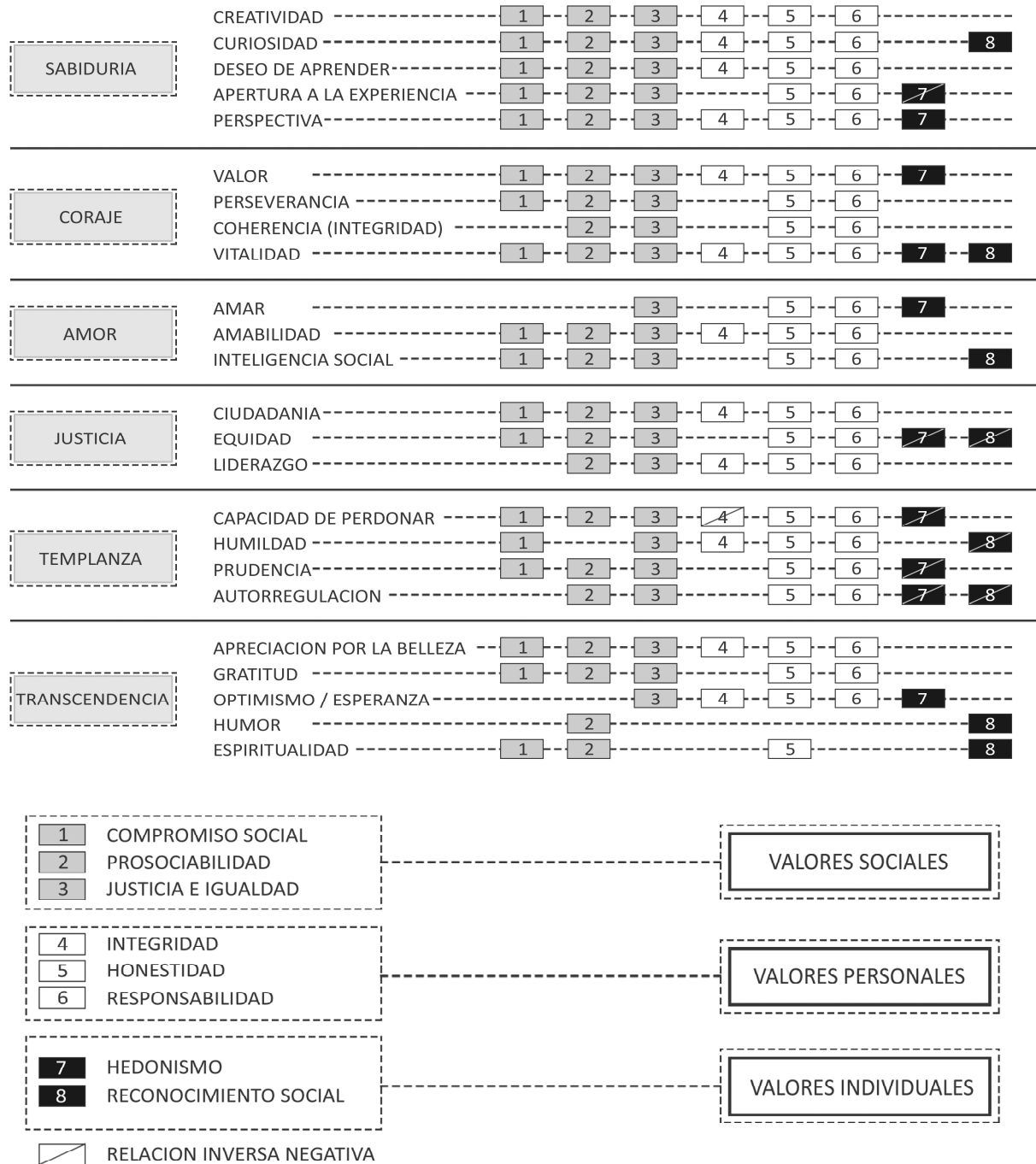


Figura 3.2 Subdimensiones de escala de valores y las subdimensiones del cuestionario fortalezas.

CAPÍTULO IV:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



4.1 Discusión de los resultados

El análisis de datos realizado en esta investigación entraña no pocas dificultades para ofrecer una visión global en relación con los objetivos planteados. Haciendo balance del estudio, y dejando los datos a un lado, ahora evaluaremos e interpretaremos la implicaciones que derivan de los objetivos.

Hay que resaltar que el estudio científico de las potencialidades de las personas a finales del siglo XX, era limitado, a partir de los años 80, y ya no solo desde la medicina sino también desde las ciencias sociales, germina el concepto de promoción de la salud que anticipa al nuevo modelo: el enfoque salugénico¹. Seligman, Steen, Park, y Peterson (2005), mencionan como antecedentes de la Psicología Positiva los aportes del psicoanálisis, el conductismo, el cognitivismo, la psicología humanística y la existencialista para el actual entendimiento de los aspectos positivos de la experiencia humana. Poco a poco después comenzaron a surgir nuevas teorías y conceptos. Entre los más relevantes, se encuentra a Maslow (1954) que introdujo la teoría de la motivación humana e ideas tales como las necesidades de desarrollo y auto-actualización (self-actualization). Fue este autor quien probablemente haya introducido las bases de Psicología Positiva. A partir de los años 80 del siglo XX, paralela en el tiempo a la emergencia de concepto de promoción en los organismos internacionales de la salud y a la orientación salugénica en la sociología de la medicina, la psicología renueva un progresivo interés por estudiar las dimensiones positivas o salugénicas del ser humano. El movimiento de la Psicología Positiva constituye la manifestación más reciente de dicho enfoque salugénico en psicología (Gancedo, 2008). Oficialmente la historia de la Psicología Positiva comienza en 1998 con el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA).

El propósito general de nuestra investigación es tener una perspectiva diferente de la imagen negativa sobre el adolescente, presente al menos a lo largo de los últimos dos siglos (Demos y Demos, 1969; Enright, Levy, Harris y Lapsley, 1987). Frecuentemente los adolescentes se presentan como indisciplinados, conflictivos y enfrentados a los valores de

¹ El Enfoque Salugénico tiene como objetivo final la promoción de la salud y el bienestar psicológico; completando así el Modelo Médico o enfoque patogénico que enfatiza la prevención de la enfermedad mental (Seligman y Peterson, 2007; Gancedo, 2008)



los adultos, una imagen que continua teniendo vigencia en la actualidad entre la población adulta, como lo demuestran algunos trabajos centrados en el estudio de las ideas y estereotipos sobre la adolescencia (Buchanan y Holmbeck, 1998; Casco y Oliva, 2005). Esta imagen dramática y estigmatización de la adolescencia se ha visto fortalecida por los medios de comunicación, vinculada a comportamientos anti-sociales como el consumo de drogas, la delincuencia juvenil o la violencia escolar.

Reconocemos que existe una estigmatización negativa, que nos ciega e impide ver los aspectos positivos de la adolescencia. Desde la óptica de la educación, tal como indica Ruiz (2013), se detecta una descontextualización del sujeto (educando) a quien se pretende educar, no se tiene en cuenta su contexto, la realidad en la que vive, partiéndose del supuesto de que todos los alumnos son iguales, e iguales son también sus circunstancias. Partiendo así de un sujeto abstracto e irreal a quien, se supone, se tiene que educar. En realidad, no hay educación si no hay pregunta; no hay educación si no hay respuesta a una persona concreta y singular. Existe una clara disfunción del sistema educativo, todavía sigue centrado, a pesar de las declaraciones formales contenidas en los documentos de la administración educativa, en la transmisión de saberes, aprendizajes de conocimiento y competencias que preparen, del mejor modo posible, a las futuras generaciones para su incorporación a la sociedad desde el desempeño de un puesto de trabajo (Ortega, Mínguez y Saura, 2003). Por otra parte, tampoco las familias muestran un claro interés por otros contenidos educativos que no sean los claramente profesionales (Ortega, Mínguez y Hernández Prados, 2009). La educación de la persona en los valores morales ha ocupado, hasta ahora, un segundo lugar en las prioridades del conjunto de la sociedad. Ésta ha demandado, con mayor urgencia, la formación intelectual y la preparación científico-técnica de las jóvenes generaciones para su inserción laboral en la sociedad, olvidando que la educación no se cumple plenamente ni solo en los conocimientos, ni tampoco en su mera realización técnica. Solo cuando los problemas de violencia, consumo de drogas, corrupción, etc. han sacudido fuertemente nuestra tranquilidad y paz social, se han reclamado los valores como medio para tales problemas.

Poner el foco de atención sobre estos problemas ha supuesto que tanto la administración como entidades privadas financien iniciativas dirigidas a investigar estos comportamientos problemáticos. Esto implica un mayor seguimiento de las conductas negativas que de las



positivas y un menor interés, con la consiguiente menor inversión de recursos, en el estudio y la promoción de comportamientos positivos (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004). Sin embargo, durante las últimas décadas, la visión negativa y pesimista ha sido puesta en entredicho por diversos autores (Coleman, 1980; Eccles, et al., 1993; Steinberg y Levine, 1997) que encontraron una menor incidencia de problemas emocionales y conductuales durante la adolescencia. También se ha venido acumulando una cantidad importante de datos empíricos que cuestionan esa imagen tan optimista de la adolescencia. No obstante, se han identificado suficientes evidencias acerca de una importante incidencia de problemas relacionados con tres áreas: los conflictos con los padres (Laursen, Coy y Collins, 1998; Steinberg y Morris, 2001), la inestabilidad emocional (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Larson y Richards, 1994), y las conductas de riesgo (Arnett, 1992).

En nuestro trabajo nos centramos más bien en los aspectos psicológicos positivos, dejando de lado la conceptualización tradicional de la adolescencia como una etapa de fuertes conflictos internos, confusa y dispar. Este propósito se centra más en aquellos aspectos de la adolescencia que ocupan un lugar destacado en su desarrollo. El mundo de las emociones (lo que siente, le produce temor, miedo, placer, etc.), las capacidades o fortalezas por las que proyecta el sentido que orienta la propia vida del adolescente. El objetivo general es por tanto conocer la vertiente más positiva del adolescente a través de la evaluación de las fortalezas humanas y los valores. Para ello, se establecieron unos objetivos que fueran coherentes entre sí y con una determinada metodología de investigación científica.

4.1.1. Importancia de los valores para los adolescentes de Lorca

Son muchas las variables que condicionan a los adolescentes, los cambios y toma de decisiones que tienen que afrontar (el cambio corporal, la clarificación de la propia identidad, la madurez sexual, la decisión vocacional y la búsqueda de la independencia, entre otras) ponen a prueba sus sentimientos sobre sí mismos. Señalaremos como variables que condicionan a los adolescentes, las relaciones con los iguales, con los cuales pasarán más tiempo y este contexto pasará a ser su contexto de socialización fundamental (Larson y Richards, 1994; Larson, Richards, Moneta, Holmbeck, y Duckett, 1996; Burhmester, 1996). Los iguales se convertirán en confidentes emocionales, consejeros, y modelos comportamentales a imitar (Sussman, Dent, McAdams, Stacy, Burton, y Flay 1994). Todos

estos cambios los sitúan en un contexto actual de incertidumbre, inestabilidad e individualidad que experimenta la sociedad.

En un intento de averiguar qué valores están incorporando los adolescentes a su mundo, o mejor dicho, cuáles son sus preferencias, se les aplicó el cuestionario de valores de Antolín et al (2011). Los resultados obtenidos nos desvelan que los adolescentes están más atentos a los valores calificados de personales, quizá ello nos muestra que se encuentran preocupados por delimitar su persona y por ello muestran un interés mayor en los valores personales.

De todos los valores contemplados en la escala de valores, los adolescentes consideran como los más esenciales en su personalidad la *honestidad*, *responsabilidad* y *hedonismo*, y los menos representativos para ellos el *reconocimiento social* y el *compromiso social* (Figura 4.1). En este sentido, los resultados son coincidentes con los obtenidos en el trabajo de Cortes, Valdez, Vázquez y Hernández (2015) en lo que se refiere a *honestidad* y *responsabilidad*, siendo estos dos valores personales los más importantes para los estudiantes. Los trabajos de Rokeach (1973), encontraron que los hombres y las mujeres valoran más los valores similares a sus jerarquías personales, situando en lo más alto de la clasificación “un mundo en paz, libertad, honestidad, ambición y responsabilidad”. La *honestidad* y la *responsabilidad* parecen ser valores que se encuentran arraigados en los chicos/as, y con los que proporcionan pautas con las que formulan sus metas y propósitos, personales o colectivos.

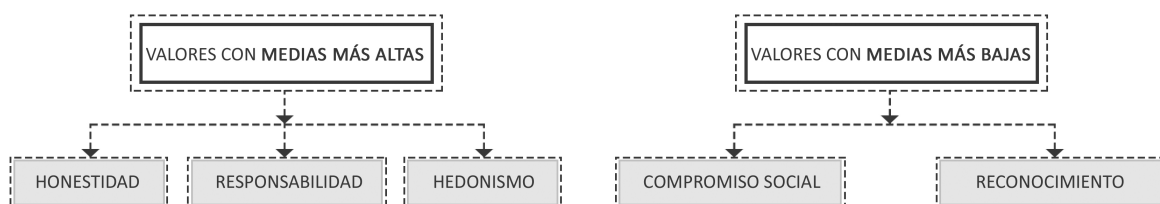


Figura 4.1 Valores con medias más altas y más bajas en nuestro estudio



a) El valor de la honestidad en los adolescentes

Actualmente la honestidad está generando gran interés en la sociedad en general y en científicos sociales en particular, en el proceso de revisión bibliográfica no se encuentra una definición técnica de honestidad que sea compartida. Sin embargo existen diversas aproximaciones que hacen referencia a la persona honesta y los comportamientos honestos (Bonilla, et al., 2011). Por ejemplo, Garrido y Redondo (1995), se refieren a la honestidad como una virtud que ayuda a establecer relaciones. De igual manera para López y Villapalos (1997) la honestidad es una virtud que conduce a que la persona honesta sea coherente con su vocación de ser comunitario, sea confiable y creíble; no haga nada que perturbe la convivencia porque su canon de conducta es el respeto. Para Zarate (2003), el concepto de honestidad hace referencia a un valor propio de la naturaleza humana, sinónimo de verdad, sinceridad y transparencia y va más allá de la concepción de no cometer actos de hurto. Zarate considera que una persona honesta es “una persona íntegra, que en su vida no da cabida a la dualidad, la falsedad, o el engaño”(p.191). Así, el concepto de honestidad se definiría como cualidad humana y, por lo tanto, un valor subjetivo. Expresando pautas de comportamiento coherentes con los valores de respeto a la honradez y sinceridad individual y colectiva, de probidad al enjuiciar el mundo, los hechos, las personas y el propio actuar. Se considera que una persona es honesta consigo misma cuando tiene un grado de autoconciencia y es coherente con lo que piensa, (Dopico, 2010). Para Cano y Del Carmen (2014), la honestidad se refiere a una faceta del carácter moral y se refiere a los atributos positivos y virtuosos tales como la integridad, veracidad y sinceridad, junto con la ausencia de la mentira, el engaño o robo. Finalmente para Hernández (2006), en los valores están inmersas “las pretensiones, intereses e ideales de los individuos que al unirse con otros, crean normas de comportamiento, sean estas éticas, jurídicas, religiosas o de trato social” (p.354).

En la investigación realizada en esta tesis, se evidencia que el concepto de honestidad no es ajeno a los adolescentes, dado que lo han incluido en el valor más relevante para ellos. Sin embargo, contar con una definición de honestidad no es garantía de la ausencia de actos que sean contrarios a lo establecido en las definiciones. Hay estudios en USA y España, en los cuales se coincide en que honestidad y eficacia son los rasgos más valorados en ambas sociedades; en los barómetros del CIS (2015), la honestidad aparece como el atributo más valorado por la población española a lo largo de estos últimos diez años, además, el valor de



la honestidad para los más jóvenes y mantener la promesas, son los valores que siguen en cabeza (Kaufmann, 1997). La honestidad es un valor tenido en cuenta por los más jóvenes, así como competencia de empleabilidad dentro de las características que los adolescentes mantienen presentes para futuras experiencias laborales, estos datos los vemos con independencia del sector, que la honestidad era la más valorada por estos (Thieme 2007). Este mismo dato se repite en numerosos estudios, y en los que se analizan los valores con distintas variables, en consumo de bebidas alcohólicas y la relación con los valores, las metas y los modelos de vida de los más jóvenes, nos ofrece el resultado que los adolescentes valoran como primer término la honestidad y, en segundo término la capacidad intelectual (Porciel, 2012). Desarrollar ejercicios de honestidad en los espacios educativos mejora las competencias personales y profesionales y el profesorado debe interiorizar que ningún legado es tan rico como la honestidad (Shakespeare, 2002). Indudablemente, se trata de un valor ético que tienen que formar parte del acervo competencial de cualquier educador. Aciego y Domínguez, (1998) en su estudio encuentran que a los adolescentes lo que más les gusta de sí mismos es su carácter alegre y su sinceridad. Albizurri, Gallego, y Eulate (2013), en su estudio algunos grupos sentían interés y preocupación por los valores considerados fundamentales, tales como la honestidad personal y la responsabilidad ética, pero no eligieron en sus prioridades la dignidad personal o la justicia, lo que puede conllevar cierta dificultad para desarrollar un compromiso ético y social. Estos datos coinciden con los nuestros, si como con algunas interpretaciones sobre los valores dominantes en nuestra sociedad, en donde se observa cómo cae la implicación en los problemas de la sociedad (González Blasco et. al., 2006; González-Anleo, López Ruiz, Valls, Ayuso y González Sanz, 2010).

En un estudio de Gómez (2011), el valor de la honestidad queda en últimos lugares como guía de conducta y concluye que los valores son igualmente importantes para todas las personas aunque no todos son igualmente importantes como guías de conducta como en el caso de la honestidad. Según el portal educativo EDUTEKA (2004), existen una serie de valores que las TIC promueven en la sociedad del conocimiento, entre ellas se encuentra la honestidad, ya que reclama la importancia que tienen decir siempre la verdad y actuar de manera correcta, transparente y auténtica, así como la responsabilidad permite el cumplimiento de compromisos y origina seguridad y sosiego entre la población. Los jóvenes participantes en el estudio de Hernández Prados, López Vicent, y Bautista Ortuño (2015),



manifiestan que el valor de la honestidad se adquiere en diferentes contextos, la mayoría consideran que la familia es la que transmite este valor, mientras que tan solo a veces los amigos y los profesores son honestos, al igual que piensan que la honestidad no se transmite nunca o casi nunca a través de las redes, los jóvenes ven difícil poner en práctica estos valores a través de internet, la manifestación del valor de la honestidad en las redes sociales se está viendo cuestionada por los peligros de desconfianza, falsas identidades, que entraña la virtualidad, algo que ha sido reconocido por los propios jóvenes.

Hay que tener presente el valor de la honestidad en todos los ámbitos de la vida de un adolescente, tanto en el familiar, escolar, social y en futuros planos como el laboral, así como la transmisión de este valor a través de internet, potenciando así este valor, como indica Cano y Del Carmen (2014), la responsabilidad sería un deber u obligación de realizar satisfactoriamente o completar una tarea (asignado por alguien, o creados por la propia promesa propia o circunstancias) que hay que cumplir, y que tienen una pena consiguiente al fracaso.

b) Los adolescentes y el valor de la responsabilidad

Los alumnos deben asumir valores y principios que les permitan vivir y obrar con ética autónoma, pero también como miembros de una sociedad deben vivir en base a unos principios y valores sociales.

En el estudio de Gómez (2011), los españoles coinciden junto con otros países en colocar a la responsabilidad entre los cuatro valores más apreciados. Otras investigaciones nos predicen las variables de responsabilidad personal y social en los escolares, en la que la conducta prosocial, la empatía y la autoeficacia predicen positivamente la responsabilidad, mientras que la agresividad es un predictor negativo de la responsabilidad (Sanmartín, Carbonell, y Baños, 2011). Este resultado es conjunto, se relaciona con los obtenidos en esta investigación, el valor de la responsabilidad en nuestra escala se encuentra dentro de los valores personales estudiados y estos están relacionados con todas y cada una de las fortalezas analizadas en nuestra tesis. Estos resultados junto a los de estudios como Mestre et al. (2002), Benson et al. (2006), Bandura (2003), Caprara y Steca (2005), Mc-Mahon et al. (2006), Eisenberg et al. (2005), De la Fuente et. al (2009), y Cecchini et al. (2003), tienen



consecuencias teóricas y prácticas importantes. Desde el la perspectiva de la psicología del desarrollo positivo, conocer las fortalezas que favorecen el desarrollo de la responsabilidad, son recursos educativos que deben ser utilizados para potenciar este valor, hacer propuestas educativas que se basen en libertad, democracia y responsabilidad, siendo la igualdad de oportunidades para todos, en la que se asegure una educación que forme a cada individuo para desenvolverse en un mundo acelerado por vertiginosos cambios, así como desde una política democrática que garantice la igualdad de derechos y oportunidades para todos (Delors, 1996). Desde un punto de vista aplicado, conocer las variables psicológicas que predicen el desarrollo positivo de los jóvenes constituye un paso previo fundamental para diseñar programas de intervención para el desarrollo positivo eficiente (Benson et al., 2006; Lener et al., 2009).

c) El hedonismo, un valor o contravalor de los jóvenes.

En el presente estudio los alumnos de educación secundaria de Lorca han estimado en el tercer puesto el valor del hedonismo, dentro de los valores individualistas en la EDPA, mientras que el reconocimiento es uno de los menos valorados.

Haciendo referencia al hedonismo, Rodríguez et al. (2006) señalan que, actualmente vivimos en una cultura hedonista, que transmite mensajes a favor de la satisfacción inmediata de los impulsos y apetencias; especialmente los jóvenes se enfrentan a situaciones que les ofrecen la posibilidad de consumir alcohol, fumar o adoptar otras muchas conductas de riesgo. Al igual que en nuestra investigación existen diferentes estudios en los que los valores más elegidos por los jóvenes y adolescentes españoles han sido hedonistas (Musitu y Molpeceres, 1992; García y Ramírez, 1995; Orizo, 1996). Poder transmitir un hedonismo más maduro y responsable en el que el placer sea mayor gracias al desarrollo de la capacidad de diferirlo en el tiempo y de racionalizar el disfrute, puede ser una de las soluciones para este índice tan elevado que se está dando entre nuestros jóvenes. El consumismo lleva a los más jóvenes a sobrevalorar todo lo posible y a no sentirse satisfechos con nada, al mismo tiempo que desarrolla en muchos de ellos un rechazo hacia el esfuerzo y el sacrificio. Tal como indica González (2014), los jóvenes se consideran consumistas y a este rasgo añaden, rebeldes, leales a la amistad, solidarios e idealistas. Los chicos/as actuales son los más consumistas que se han conocido en el mundo occidental. A ello contribuye no solo la



sociedad en la que estamos, sino también sus mismos progenitores, que suelen dar todos aquellos bienes que a ellos se les negaron o alcanzaron no sin grandes dificultades. En este contexto, como explica Guerrero y García, (2009), el continuo hábito de gratificaciones inmediatas, en el que los jóvenes se han de enfrentar a la frustración y la ansiedad que se desencadena como consecuencia de la protección a la que se han visto sometidos durante su infancia y adolescencia, es el futuro no muy lejano que tienen frente a sus ojos. Esta conducta permisiva de los jóvenes, lejos de ser el resultado de una “pérdida de valores” se presenta en sintonía con posturas emergentes de la sociedad actual, relativa al hedonismo, individualismo y el presentismo (Megías et al., 2006). Adán y Revenga (2013) nos explican la incertidumbre y la inestabilidad social de los jóvenes, la cual potencia la inseguridad individual y la desconfianza interpersonal, lo cual promueve el desarrollo de una mentalidad egocéntrica y de supervivencia orientada hacia el hedonismo y el presente inmediato que no hace sino ahondar y prolongar la crisis adolescente y sus complicaciones conductuales. En la cultura actual, a los más jóvenes les favorecemos los rasgos que corresponden a personas emprendedoras y competitivas, y estos rasgos quizá estén en disonancia con los contravalores como el hedonismo. Un estudio de Moriano, Trejo y Palací (2001), ofrece datos sobre los adolescentes emprendedores obtienen puntuaciones más altas significativamente en los valores específicos como: libertad, disfrutar de la vida, un mundo en paz, amistad verdadera y reciprocidad de favores, en este estudio se puede comprobar como las diferencias más importantes se encuentran en el valor específico disfrutar de la vida, que forma parte del valor tipo hedonismo, por tanto, se comprueba que los emprendedores dan mucha importancia a disfrutar con aquello que hacen.

Los porcentajes alcanzados por los valores que aparecen en los primeros lugares permiten suponer que los modelos de vida y organización social a los que los jóvenes reconocen como valiosos se fundamentan en *honestidad, responsabilidad y hedonismo*, valores que son elegidos por la mayoría de los más jóvenes.

La construcción del desarrollo moral y formación en valores, debe comenzar en una edad temprana, tomando en cuenta el momento en el que se vive y el contexto sociocultural presente en la sociedad con miras a lograr la consolidación de los mismos. Sería interesante futuras investigaciones con estos valores, para que permitan cambios y transformaciones en los jóvenes. En otras palabras cumplir con normas e implicaciones para el desarrollo de la



honestidad, el respeto, lo que conlleva que los adolescentes pongan en práctica estos valores. Como indica Vilchez (2009), los alumnos sometidos al grupo experimental sobre identificación de valores de respeto, tolerancia y honestidad, los alumnos mejoraron notablemente en el nivel alto, lo cual produjo un estímulo en ellos favoreciendo su conducta diaria.

Son significativas también las bajas menciones que se hacen del *compromiso social* y el *reconocimiento social*. Para interpretar estos datos, debemos mirar el impacto de la modernización, tanto económica como tecnológica, así como el cambio social que hemos sufrido en las últimas décadas en las condiciones y formas de vida de las nuevas generaciones y sociedad posmoderna, tras estos cambios se dejan ver las inclinaciones de los valores de nuestros más jóvenes. Un aspecto relevante de estas transformaciones son aquellos cambios de valores en la sociedad en su conjunto, que se traducen, en cambios en las orientaciones de valores de los jóvenes mismos, incluidos cambios de valores referidos a la conducta social y la disposición al compromiso y la participación social y política.

d) El escaso compromiso social de los jóvenes

El compromiso social dentro de la dimensión valores sociales, manifiesta la relevancia que le dan nuestros jóvenes a la participación activa en la comunidad, en asociaciones sociales, grupos políticos, ONGs, etc. En este estudio, los datos muestran que el compromiso social es bajo, siendo para los adolescentes un valor por el que no denotan interés. Sería interesante fomentar el compromiso social, cuando la participación juvenil y comunitaria provee información y retroalimentación para mejorar objetivos y resultados, junto a la participación y el compromiso puede comenzar el empoderamiento de los jóvenes cuando toman decisiones y son consultados para establecer, priorizar y definir objetivos (Krauskoff, 1998).

Esta realidad se ha reflejado en el Eurobarómetro “*Participación en actividades voluntarias organizadas*”, en el que se observa un desinterés de los jóvenes europeos por las organizaciones, el 25% dice haber participado a alguna actividad en los últimos 12 meses, frente al 75% que manifiesta no haber participado en ninguna, datos muy similares en España, el 22% sí tiene alguna actividad voluntaria y el 78% no ha tenido nada que ver con el



voluntariado. Las actividades relacionadas con este voluntariado han sido en su mayoría con temas relacionados en su mayoría con la educación, formación y deporte, así como en ayuda benéfica, humanitaria y al desarrollo, datos compartidos tanto para los jóvenes europeos como para los jóvenes españoles. Elzo, (2002), tan sólo un 4.9% declara ser voluntario, frente a un 58.4% que nunca se ha planteado ser voluntario. No solo los medios de comunicación han enfatizado la supuesta pasividad de la juventud española respecto a la esfera pública (Alcoceba y Matheus, 2010). Un estudio sobre la política en jóvenes españoles concluye que, quizá España se esté perdiendo la ocasión de superar síndromes como el desapego y la desafección políticas, puesto que el patrón parece ser, en el mejor de los casos, de reproducción cultural, así lo indica (Galais, 2012).

Resulta necesario hacer referencia al papel de la familia como agente socializador que canaliza la adquisición de valores y actitudes que pueden llegar a explicar el desarrollo del compromiso social. En un estudio de Pancer y Pratt (1999), mostraron que el entorno social proporcionado por la familia y los compañeros son los elementos clave para que los jóvenes se impliquen en actividades de voluntariado, los resultados hallados evidenciaron la importancia de la familia en la adopción de un pensamiento y conducta responsable socialmente. Estudios más recientes, como el de Law y Shek (2011) y Dosomething.org (2012), muestran resultados que van en la misma línea. En el primer caso, el apoyo de la familia, las creencias familiares y el modelamiento estaban positivamente asociados al compromiso social. En el segundo caso, la influencia de los amigos sobre los hábitos de los jóvenes en actividades relacionadas con el compromiso social incrementaba con la edad.

Actualmente hay que señalar el papel que las redes sociales juegan en la movilización ciudadana, social y solidaria de los jóvenes españoles. Ya que las redes sociales han cambiado el significado de la participación, están incentivando el compromiso y consiguiendo que jóvenes que no se movilizaban fuera de ellas, pasen a la acción. Así lo muestra un estudio de García, Del Hoyo-Hurtado y Fernández (2014), en el cual se refleja un importante porcentaje de jóvenes que participan en las redes sociales con propósitos solidarios y cívicos, siendo las redes un medio aventajado por su inmediatez e interactividad, llegando a donde antes no llegaba, incentivando así el compromiso social. Promocionar este valor a través de las redes, puede ser una iniciativa para solventar la importancia que nuestros



estudiantes de secundaria le han dado en el presente trabajo, ya que pueden pasar a la acción rompiendo distancias físicas, tan limitadoras a veces para la movilización, y los jóvenes se acercan a sus próximos estén donde estén.

Wilson y Musick llevan a cabo una revisión sobre los beneficios que pueden derivarse de las prácticas del compromiso social como el voluntariado en diversas áreas (actitudes y comportamiento cívico, conductas antisociales, salud física y salud mental y logro ocupacional) y describen la evidencia empírica hallada en cada caso. En general, con los voluntarios jóvenes el interés se ha centrado fundamentalmente en los beneficios que pueden derivarse de cara a su integración social y a su implicación en la sociedad como ciudadanos activos.

e) La búsqueda del reconocimiento social en los jóvenes.

El *reconocimiento social*, se encuentra en la dimensión valores individuales en la que prima la relevancia otorgada a ser reconocido, esta importancia por ser reconocido y la importancia del éxito del alumno, cuando estos valores influyen en sentido negativo son un núcleo de contenido importante para la predicción de fracaso escolar, abandono y salida del sistema educativo (De la Fuente, 2006). Los jóvenes encuestados, no le prestan tanta importancia a este valor, siendo uno de los menos valorados en la escala de EVDPA. Estos mismos resultados los obtuvo Pertegal (2014). Vera, Martín y Fuentes (2003) en una investigación con adolescentes hallan que éstos presentan valores individualistas, como el hedonismo y el poder, destacando la ausencia de conductas prosociales y escasa participación en actividades sociales, datos semejantes a los nuestros. Es decir, en la revisión de la literatura nos encontramos por un lado, con un adolescente que se debate entre la contraposición de los valores personales individualistas y los colectivistas. Esta conducta, aparentemente contradictoria, se constata, también, en diferentes trabajos (Ros y Gómez, 1997; Sevillano, 2001; Sánchez et al., 2004; Pérez-Latre y Bringué, 2005). No obstante esta ambivalencia entre valores materialistas y prosociales que presentan los adolescentes, también se encuentra en muchos contextos y mensajes de la sociedad adulta. De acuerdo a Zacarés (1994) los valores de poder expresan deseos de éxito y realización personal. En el estudio realizado por el mismo autor, los valores parecerían estar más acentuados en los encuestados por el género masculino que en las encuestadas de género femenino, situación



que puede estar relacionada con las exigencias de la sociedad hacia los hombres, en nuestra investigación esta diferencia no se ha dado. Hay otros estudios que manifiestan que el reconocimiento social de los padres, puede estar influenciado por distintas variables. Una de esas variables la analiza Penas (2008) en su investigación, él encontró que el nivel socioeconómico también influye, los padres con un nivel socioeconómico bajo, daban más importancia a los valores de búsqueda de respeto y aprobación por parte de los demás.

4.1.2. Importancia de las fortalezas para los adolescentes de Lorca

Tras exponer y reconocer que los adolescentes no se muestran indiferentes ante los valores personales, sociales e individuales, sino que muestran su criterio e interpretación según el contexto que les ha tocado vivir, o qué valores estiman esenciales, se hace necesario indagar en las fortalezas que poseen los adolescentes para hacer frente a las problemáticas de su realidad cotidiana.

A continuación, analizamos las implicaciones sobre el conjunto de fortalezas de los adolescentes de Lorca y su comarca a través de la aplicación del cuestionario sobre Fortalezas Humanas de Peterson y Seligman (2004). Este objetivo parte del supuesto de que los adolescentes presentan unas fortalezas y que éstas deben identificarse con el fin de promocionar niveles óptimos de desarrollo que favorezcan su bienestar (Osher, 1996). Las fortalezas personales no sólo favorecen la adopción de conductas positivas, sino que protegen a las personas de conductas perjudiciales (Aspy, Oman, Veseley et al., 2004) y contribuyen al desarrollo de las fortalezas en los demás (Park y Peterson, 2003).

Una de las principales conclusiones de este objetivo, es que los adolescentes de Lorca presentan puntuaciones medias/altas en las fortalezas estudiadas. Los adolescentes manifiestan percibir, sentir o aspirar a la sabiduría, al amor y al coraje como fortalezas principales (véase Figura 4.2), en el futuro de su formación así como personalmente. A continuación, se desarrollan las distintas dimensiones con sus fortalezas más y menos valorados por los alumnos/as de educación secundaria, el orden a seguir es desde la representativa para ellos/as a la menos valorada por los mismos.

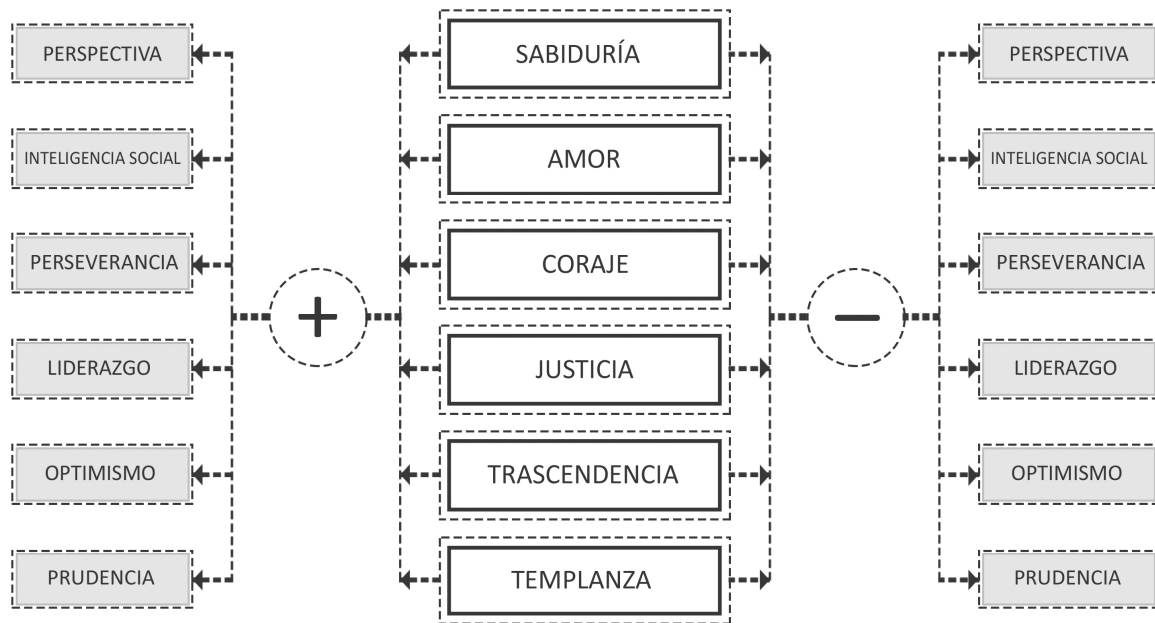


Figura 4.2 Fortalezas con sus subdimensiones más y menos valoradas por los adolescentes

a) El conocimiento y el saber de los adolescentes

En la llamada sociedad de la información, del conocimiento y/o de la comunicación, las formas de interacción social entre sujetos de diferentes generaciones son mediadas por el uso y consumo de la tecnología informática, y por la validación reiterada de la incorporación de las tecnologías a la vida cotidiana. Por otro lado, el conocimiento, por lo menos entendido como el saber, está muy ligado a la posibilidad de acceso de las fuentes de información, soportadas en estas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) (Barrios Rubio, 2009). Debemos darle la importancia que se merece las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en el ámbito educativo se le pueden ofrecer a los estudiantes diversas posibilidades de alcance, flexibilidad, de algún modo adaptable a un tipo de enseñanza personalizada, en la se promueva la autonomía del estudiantes y el trabajo en equipo, desarrollando la creatividad para adaptar los materiales requeridos a los diferentes medios y recursos que ofrece la tecnología. En nuestro estudio las fortalezas de sabiduría y conocimiento de nuestros estudiantes, han sido las más valoradas por ellos, aquí muestran lo atentos e implicados que están en el saber, las competencias tecnológicas les permiten acceder a fuentes que circulan en la red; consumir, usar y eventualmente producir más



información. La curiosidad frente a la perspectiva ha sido la fortalezas más considerada por los jóvenes mientras que la perspectiva la menos.

La *curiosidad* es considerada una emoción positiva asociada a intensas experiencias placenteras (Csiksentmihalyi, 1990; Izard, 1977; Fredrickson, 1998). También estaría asociada de forma negativa con ansiedad social, aburrimiento, ansiedad y apatía (Kashdan et al., 2004). Estudios como los de Ainley, Hidi y Berndorff, (2002); Sansone y Smith, (2000) y Schiefele, (1999), proponen que sentir curiosidad ofrece estar más atentos, procesar la información a un nivel más profundo, retener mejor la información y aumenta la posibilidad de conseguir los objetivos propuestos. Es esencial resaltar que ser curioso/a y estar abierto a variedad de pensamientos, perspectivas e ideas facilita el aprendizaje y un mejor rendimiento académico (Lent, Brown y Hackett, 1994; Ainley et al., 2002; Wavo, 2004; Kashdan y Yuen, 2007), un efecto que no puede ser atribuido a habilidad intelectual (Alberti y Witryol, 1994; Reiss y Reiss, 2004). Diversos estudios han demostrado la relación entre el desarrollo de la curiosidad y las características del ambiente escolar (Skinner, Wellborn y Connell, 1990; Peters, 1978), especialmente del apoyo percibido del profesor (Black y Deci, 2000). Los entornos educativos facilitadores de la curiosidad se caracterizarían por estar abiertos al cambio y a las nuevas ideas y proporcionar numerosas experiencias de aprendizaje. Estudios con gemelos, los cuales nos dan la pista de la influencia de los genes en el desarrollo de fortalezas tal como la curiosidad (Loehlin, 1992), otro indicativo de las diferencias de creatividad entre unos y otros puede ser las diferencias individuales asociadas al estilo educativo de los cuidadores (Bowlby, 1998).

La fortaleza de *perspectiva (sabiduría)* es la forma superior de conocimiento, juicio y capacidad para aconsejar, que permite a las personas responder a las importantes preguntas que se plantea sobre el cómo conducir y el significado de sus vidas y que es utilizada para el buen funcionamiento propio o de los demás (Hartman, 2004). Los resultados obtenidos han sido los menos favorecedores para esta fortaleza. Peterson y Seligman (2004) aseguran que, tiene que ver con la edad, cobrando interés al salir de la infancia y comenzando en la adultez temprana. Asimismo, estos autores afirman que una importante vía de acceso a este punto fuerte es la educación. No existen muchos estudios sobre la perseverancia como fortaleza, pero sí podemos encontrar estudios en los que esta fortaleza se encuentra asociada con el



locus de control interno (Weiss y Sherman, 1973), con las expectativas de éxito (Janoff-Bulman y Brickman, 1982; Carver, Blaney y Scheier, 1979; Duval, Duval y Mulilis, 1992) con autoeficacia (Meyer, 1987; Locke, 1997), con motivación intrínseca (Vallerand y Bissonnette, 1992), con autocontrol (Muraven, Tice y Baumeister, 1998; Baumeister, Bratslavsky, Muraven y Tice, 1998); con la ausencia de aburrimiento (Leong y Schneller, 1996) y con retraso de gratificaciones (Mischel, Shoda y Rodríguez, 1989).

La *sabiduría*, suele considerarse a niveles teóricos como una dimensión psicológica que, a diferencia de otros rasgos cognitivos como pueda ser la inteligencia, se estabiliza con la edad, e incluso puede aumentar su nivel de rendimiento (Clayton, 1982). Para la mayoría de autores, la sabiduría sería como un objetivo ideal del crecimiento humano, al que no todos pueden llegar, en el que se combinan algunos determinantes como la edad, ciertas características de personalidad y determinadas experiencias de la vida. Respecto a cuándo empiezan a gestarse las características personales relacionadas con la sabiduría, algunos estudios muestran que es en la adolescencia cuando aparecen y empiezan a desarrollarse algunas facetas relacionadas con la dimensión sabiduría (Pasupathi, Staudinger y Baltes, 2001; Richarson y Pasupathi, 2005). Por estas características quizá nuestros resultados hayan sido bajos en esta dimensión, al tratarse de adolescentes.

b) El amor y la humanidad en los jóvenes adolescentes

La fortaleza del amor y la humanidad, segunda dimensión más valorada por los chicos de educación secundaria, incluyen el acercamiento y amistad que los adolescentes sienten hacia otros. Hacer favores a los demás, así como ayudarles y cuidarles es la fortaleza en alza en esta dimensión, estos mismos resultados se dan en el estudio de Peterson y Seligman (2004) siendo la *amabilidad* y el *amor/intimidad* las que muestran *medias* más altas. La sensibilización hacia la humanización es algo que se debe tener en cuenta actualmente, nuestros jóvenes conviven en un contexto mediatizado que los ha ido formando como autómatas. Es deber de las escuelas, familias y sociedad en general, así como los medios de comunicación forjar espacios creativos e innovadores, que los sorprendan y que los empujen a un mundo más tecnificado pero que, indudablemente, debe ser más humanizado. Hermida y Carrasco (2015), describen cómo las TIC están contribuyendo a la extensión de valores intolerantes y agresivos. Lo cual debe llevar a reflexionar sobre cómo se está orientando,



desde las instituciones políticas y económicas, nuestro conocimiento acumulado y nuestras tecnologías disponibles. Centrándose en la humanización de la tecnología, se incluirían los valores éticos y morales en ella, para así tener un uso y aprendizaje de la información y la comunicación, con el propósito de tener un aumento en la calidad de vida en nuestros más jóvenes, (Lugo, 2006).

El hecho de que los adolescentes puntúen alto en *amabilidad* refleja la orientación hacia los demás simplemente porque son merecedores de atención y sin mediar beneficio alguno. Esta fortaleza se asocia a la prosocialidad que implica cualquier acción que beneficia a los demás. Durante la adolescencia, parecen incrementarse las actitudes altruistas gracias al desarrollo de nuevas aptitudes cognitivas que favorecen la empatía o capacidad para ponerse en el lugar del otro. La conducta prosocial juega un importante papel en la formación de relaciones interpersonales positivas y en el bienestar individual y social de los adolescentes (Hansen, Nangle y Meyer, 1998; Delgado, Torregrosa, Inglés y Martínez-Monteagudo, 2006). Hay numerosos estudios en los cuales tener una baja amabilidad y responsabilidad se correlaciona de forma significativa con el consumo de alcohol tanto en chicos como en las chicas adolescentes (Mestre, Maestre, Dutil y Moya, 2005; Mezquita, Maestre, Mestre et al., 2006), al igual que los jóvenes violentos presentan niveles más bajos de conciencia y amabilidad (Miller, Lynam y Leukefeld, 2003; Shiner, 2000; Tur, Mestre y Barrio, 2004) y que la baja amabilidad es predictor de agresividad (especialmente la física) en chicos, pero no en chicas (Carrasco y Barrio, 2007). Tradicionalmente se ha aceptado que a medida que el niño se desarrolla hacia la edad adulta, se muestra más capaz de dar (Bryan y London, 1970). El adolescente asume en esta etapa de su vida la tarea de ser más autónomo respecto a sus padres y buscar otras figuras con la que vincularse: los iguales (Overbeek, Vollegergh, Engels y Meeus, 2003; Hazan, 2004).

El *conocimiento de uno mismo y de los demás*, saber como actuar en distintas situaciones así como actuar de manera correcta para que los otros se sientan bien, son las menos valoradas por los alumnos. Existen pocos estudios que analicen esta fortaleza, la inteligencia social. En población adolescente española, se ha encontrado una relación negativa entre inteligencia social y síntomas obsesivos/compulsivos, sensibilidad interpersonal (sentirse inferior, hipersensible a la opinión de los demás), depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad



fóbica, ideación paranoide, psicoticismo y melancolía (Garaigordobil, 2006). En el estudio de Jiménez y López-Zafra, (2011) con adolescentes españoles, con edades entre 11 y 17 años, alumnos del primer y segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, aportan evidencias de que la inteligencia emocional percibida se relaciona significativamente con actitudes pro-sociales concretas, además la actitud pro-social ayuda y colaboración y la dimensión intrapersonal atención emocional, predicen el nivel de adaptación social de los estudiantes informado por sus profesores. Los adolescentes con alta aceptación social obtienen también puntuaciones elevadas en inteligencia emocional, tal como indica el trabajo de Berbena, Sierra y Vivero, (2008). La literatura nos indica las relaciones entre inteligencia emocional y habilidad social, destacando los estudios de Lopes, Salovey y Straus (2003); Barchard y Hakstian (2004); Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) y Mestre, Guil, Lopes y Salovey (2006), quienes señalaron que el reconocimiento y manejo de las emociones permean favorablemente las relaciones interpersonales y la adaptación social, especialmente entre los más jóvenes.

c) El coraje en los adolescentes

Por su parte la dimensión coraje obtiene la puntuación más alta la fortaleza *valor*, y el más bajo en la fortaleza *perseverancia*. El coraje, viene definido por la impetuosa decisión y esfuerzo del ánimo, valor (RAE, 2001). Se trata de una virtud asociada a fortalezas que implican perseguir conscientemente objetivos plausibles tolerando la incertidumbre de si podrán ser conseguidos o no, hacer lo correcto aun corriendo los riesgos. Además de valentía y persistencia, tenemos las fortalezas de integridad y vitalidad que forman esta dimensión.

El *valor/coraje* es una característica propia del adolescente en la medida que aumentan las situaciones que conllevan algún tipo de riesgo. La adolescencia es una etapa en la cual existe un importante riesgo al estrés, ya que, durante ella, se producen muchos cambios que pueden valorarse como estresores porque desequilibran la interacción habitual del sujeto con su medio. Estos factores de estrés como, cambios físicos y corporales, cambios en la sexualidad y el rol de género, cambios en el rol social, incertidumbre ante el futuro laboral y social, etc. El afrontamiento a todos estos cambios es un proceso que el adolescente pone en marcha y si en su caso la fortaleza del valor está en su comportamiento, el joven percibirá y valorará esta fortaleza para aplicarla en su día a día. Algunos autores han enfatizado este



papel del valor en el desarrollo adolescente, porque tiene que enfrentarse a situaciones adversas de su vida cotidiana y ligadas al proceso de construcción de su propia identidad (Way, 1998). Estudios que mostraron la relación que hay entre este punto fuerte de carácter y la recuperación de enfermedades físicas y de trastornos psicológicos (Peterson, Park, y Seligman, 2005). Existe abundante literatura sobre el valor y el coraje, y muy poca investigación científica al respecto (Worline y Steen, 2004).

En nuestro estudio la *perseverancia* muestra una de las puntuaciones más bajas en la dimensión coraje, ésta implica concluir una tarea a pesar de los obstáculos. Hay investigaciones que encuentran en esta fortaleza las claves de una influencia positiva en el logro académico. Peterson y Park (1998) han hallado que aquellos jóvenes que no pueden aprender tras un fracaso tienen más dificultades en persistir con sus objetivos. Sin embargo, son más persistentes aquellos niños que atribuyen la causa del fracaso a factores menos estables y globales. En este sentido, la perseverancia estaría asociada positivamente con el optimismo, otra de las fortalezas que veremos más adelante, y la cual también es una de las menos valoradas por los alumnos dentro de la dimensión transcendencia. Por otra parte, existen estudios que evidencian que la experiencia de emociones positivas promueve la perseverancia frente al fracaso, es decir que a experiencia frecuente de dichas emociones se relacionaría con el mantenimiento de los esfuerzos para alcanzar los objetivos (Folkman y Moskowitz, 2000). Es de vital importancia la fortaleza de la perseverancia entre los más jóvenes, Niño de Guzman, Calderón, Escalante, (2000) manifiestan que el grado de apertura mental hacia el conocimiento y autodisciplina influyen de forma favorable sobre el rendimiento académico y adaptación en general de los adolescentes. Frente a estos resultados, hay que tener en cuenta que abandonar cuando se experimenta fracaso es justificable, ya que mantiene la autoestima en equilibrio y el enfrentarse una vez tras otra a tareas desagradables no es nada sencillo.

d) La justicia de los adolescente

En el cuarto lugar nos encontramos con la justicia en los jóvenes, es una dimensión la cual hace la vida en nuestra comunidad más saludable. En ella encontramos las fortalezas de ciudadanía, imparcialidad y liderazgo, los valores que les ofrecen los jóvenes son en primer lugar la *ciudadanía* y en el último la fortaleza del *liderazgo*.



La *ciudadanía* como concepto y práctica de convivencia social es histórica y cultural (Barcena, 1997), es decir, evoluciona desde determinados enfoques teóricos y valóricos en respuesta a las características del contexto político, social y económico. La ciudadanía como fortaleza, engloba trabajar bien en equipo, ser fiel y apoyar los objetivos comunes. Los jóvenes aspiran a que la sociedad conforme una comunidad prosocial (Tyler, 2004), cuyo eje sea la inclusión y la participación a través del ejercicio de los derechos y deberes de la comunidad, respecto a la dignidad de cada uno y de todos los ciudadanos. Según Rawls (1978), dentro de la moralidad de la autoridad, el sentido de la justicia es adquirido gradualmente por los miembros más jóvenes de la sociedad a medida que se desarrollan. Herrera (2007) encontró que dentro de los valores más apreciados son el respeto, honradez, justicia y paz y los menos apreciados liderazgo, religión, moralidad civismo y legalidad, al igual que en nuestro estudio. Peterson y Park (2003) encontraron que en comparación con los adultos, la ciudadanía junto con la esperanza y la vitalidad son relativamente más comunes en jóvenes. Se encontró que aquellos jóvenes que se ofrecieron como voluntarios en distintas actividades, mostraron menor sintomatología patológica (Garaigordobil, 2006). La ciudadanía como fortaleza se encuentra asociada fuertemente con el autocontrol o la autorregulación. Bisquera y Pérez (2007) exponen que la autorregulación favorece la adaptación a diferentes contextos y repercute en una ciudadanía responsable. Martínez, Loreto y Hernández (2010), declararon en su estudio el compromiso asumido por los jóvenes entrevistados es un ejemplo de responsabilidad social que ellos proponen para la sociedad, sus resultados sugieren que es prioritario revisar los mecanismos de participación vinculante, y crear oportunidades para una mayor participación en la toma de decisiones de los ciudadanos jóvenes, tanto en los espacios que los congregan como en las instituciones formales.

Los jóvenes muestran un bajo entusiasmo por la fortaleza del *liderazgo*, ésta tiene que ver con la capacidad de guiar al grupo en armonía hacia buenos resultados. Giménez, Vázquez y Hervás (2010) consideran que el liderazgo provee herramientas para escuchar y acompañar a otros compañeros por igual, favoreciendo la negociación y el respeto recíproco. Nos encontramos con la puntuación más baja de todas las dimensiones, datos semejantes a los de Giménez (2010) en el que las fortalezas menos valoradas se encuentran en prudencia, espiritualidad y liderazgo. Así, Rivas de Mora, (2012), señala que las fortalezas con menor



media en su estudio fueron: liderazgo, espiritualidad, prudencia y autorregulación. Los resultados de la dimensión justicia, muestra como significativo que la percepción de civismo es alta y en cambio no se percibe como fortaleza la posibilidad de ejercer liderazgo. Sería interesante reforzar esta fortaleza y mostrar la importancia que tiene en la vida de las personas. Harris (2003), cree que el liderazgo tiene diferentes significados para diferentes personas, y estos significados dependen en última instancia del contexto. La importancia del contexto escolar en la práctica del liderazgo se está convirtiendo en un área bien documentada en el campo del liderazgo educativo (McNae, 2016). El contexto de la escuela secundaria es diverso, dinámico y supuestamente sensible a las necesidades de sus estudiantes. Más importante aún, es la fuerza poderosa en la conformación de las comprensiones que los jóvenes tienen de sí mismos, sus prácticas de liderazgo y sus acciones en el mundo que les rodea.

e) La trascendentalidad en los adolescentes.

En la séptima posición, nos encontramos con la trascendencia, la cual nos proporciona las fortalezas que conectan con el universo y dan significado a la vida. En Australia se realizó un estudio con adolescentes donde se encontró que las fortalezas asociadas con el bienestar subjetivo y la felicidad fueron templanza, vitalidad y trascendencia (Toner, Haslam, Robinson y Williams, 2012).

Dentro de esta dimensión la fortaleza más destacada es la *gratitud*, los adolescentes se muestran conscientes de las cosas buenas que suceden y dan gracias por ellas, dedicando tiempo a expresarlo. En nuestro estudio, la fortaleza de gratitud obtiene el tercer puesto, dentro del ranking de las fortalezas más valoradas por los estudiantes, por lo que podemos concluir que el conjunto de fortalezas que engloban la trascendencia no son muy estimadas por los jóvenes, mientras que la gratitud es considerada por ellos importante como fortaleza.

Fitzgerald (1998) identifica tres componentes de gratitud: un sentimiento cálido de apreciación hacia alguien o algo, un sentimiento de buenos deseos hacia la persona o el objeto y una disposición a la acción que parte del aprecio y los buenos deseos. En los resultados de Peterson y Park (2003), la gratitud es una de las fortalezas más comunes por los adolescentes, junto al humor y el amor. El estudio de Toner, Haslam, Robinson y Williams (2012), constata que las principales fortalezas presentes en los adolescentes son



gratitud, humor, curiosidad ciudadanía y apreciación por la belleza; Giménez (2010) encontró que las principales fortalezas que aparecían en adolescentes (entre 12 y 18 años) eran gratitud, amor, generosidad, ciudadanía y humor. La empatía y la gratitud se encuentran relacionadas, una persona agradecida reconoce que ha recibido generosamente algo de alguien y por eso la gratitud se considera una emoción empática (Lazarus y Lazarus, 1994). La gratitud puede cumplir con importantes funciones en la vida emocional y social de las personas (McCullough, Emmons y Tsang, 2002). La fortaleza gratitud correlaciona de manera negativa con la depresión y el estrés (McCullough, 2002). La conciencia que muestran los adolescentes de que se tienen cosas en la vida y sentirse agradecido por ello, es positivo para llevar una vida sana, la depresión correlaciona negativamente con esta fortaleza (López et al, 2009).

Los adolescentes se muestran poco optimistas y esperanzadores en nuestro estudio, siendo ésta la menos apreciada por ellos dentro de las fortalezas que engloban la trascendentalidad. La *esperanza* y *optimismo* son conceptos asociados. La esperanza ha sido conceptualizada por Snyder (2000) a partir de dos componentes principales: por un lado, la habilidad de planificar modos de conseguir los objetivos a pesar de los obstáculos y por otro, la motivación para usar esos planes. El optimismo se define como una característica disposicional de la personalidad que media entre acontecimientos externos y la interpretación personal de los mismos (Scheier y Carver, 1985). El optimismo en los últimos años, se ha orientado hacia la búsqueda de evidencia respecto a la relación con la salud mental, el optimismo es precisamente un factor que permite a los individuos afrontar mejor los problemas de la vida ya que está directamente relacionado con la resiliencia (Salgado, 2009; González Arratia, 2011). La esperanza se relaciona estrechamente con la persistencia. Aquellos niños con esperanza afrontan los objetivos con una actitud de resistencia, persistencia y autoconfianza, incluso en las situaciones más desfavorables (Snyder, 2003).

f) La templanza en los adolescentes.

En el último lugar nos encontramos con la dimensión templanza, que engloba las fortalezas que protegen a las personas de las distintas formas de exceso, facilitando la expresiones apropiadas y moderando los apetitos y necesidades. En el presente estudio ha sido la dimensión menos valorada por los estudiantes, siendo la fortaleza de *humildad* la más



tenida en cuenta por ellos y en menor medida la *prudencia*. En el estudio de Peterson y Park (2003), encuentran datos similares, teniendo una *media* especialmente baja tanto en adolescentes como en adultos.

Los adolescentes lorquinos presentan un indicador elevado de *humildad*, manifestando no ser el centro de atención, no tratándose más especiales que los demás. No existen medidas directas que evalúen las fortalezas que miden esta dimensión, siendo utilizados conceptos opuestos para analizarla. Atendiendo a la población adolescente, se puede encontrar un indicador de la fortaleza humildad, en los estudios que han evaluado habilidades sociales. En un estudio con población adolescente, la vanidad o arrogancia correlaciona de forma significativa y positiva con conducta asocial, agresividad, extraversión y psicoticismo, y de forma negativa con asertividad y sumisión (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002). En una revisión de estudios anteriores, Giménez, Vázquez y Hervás (2010) sugieren que la humildad estaría relacionada con una mayor salud mental, mayor madurez y autoaceptación.

La *prudencia* es otra de las fortalezas que componen esta dimensión, aunque los jóvenes lorquinos han mostrado no ser cautos a la hora de tomar decisiones; no asumir los riesgos innecesarios, estos mismos datos son obtenidos en el estudio de Peterson y Park, (2003), siendo la prudencia una de las fortalezas menos comunes de los jóvenes y adolescentes.

Es importante tener en cuenta, tal y como señalan Peterson y Seligman (2004) que las *medias* no pueden entenderse únicamente como que la persona posee más una fortaleza que otra, sino que cabe la interpretación de que algunas fortalezas tengan más posibilidades de manifestarse que otras (tanto en el contexto próximo al adolescente como en un contexto cultural más amplio).

4.1.3. Aspectos que inciden en los valores y las fortalezas

En este apartado se analiza el sistema de fortalezas y de valores que muestran los adolescentes en función de los aspectos que inciden en ellos. Los adolescentes tienen un sistema de valores que se muestra significativo con una serie de variables (edad, sexo, nivel educativo, comunicación, etc.) así como las fortalezas que caracterizan a cada uno de ellos/as, contribuyendo a su desarrollo personal. Este apartado se relaciona con el tercer objetivo de la



tesis, en el que los valores y fortalezas presentan diferencias frente a estas variables o activos de los contextos familiares, la escuela y los compañeros, así como el nivel sociocultural de los adolescentes lorquinos. A continuación, se divide este punto en dos bloques, en el primer bloque nos encontramos con las fortalezas mientras el segundo está formado por valores.

a) Aspectos que inciden en las Fortalezas

Podemos concluir afirmando que variables sociodemográficas son destacables para la formación y la promoción de fortalezas estudiadas a través del cuestionario sobre fortalezas humanas. Hay aspectos que son más representativos que otros, por ejemplo en el caso de la edad de los estudiantes, dato a tener en cuenta a la hora de interpretar las fortalezas, ya que es un aspecto que se relaciona con todas ellas, así como la percepción que tienen los estudiantes de secundaria sobre sí mismos como estudiantes y la satisfacción que tienen con sus progenitores. Todos estos son aspectos que nos muestran que tienen un vínculo con las fortalezas. En el caso opuesto tenemos algunas variables que no muestran tal concordancia, o al menos no tan significativas, éste sería el caso de variables que no tienen correlación con ninguna de las fortalezas. Posiblemente se trate de variables muy específicas, asociadas a situaciones concretas, por lo que la relación con las dimensiones estudiadas no resulta relevante.

En lo que respecta a la **edad**, tal y como se representa en la Figura 4.3, podemos considerarla un indicador clave en el desarrollo de *todas las fortalezas*. Siendo los chicos/as más jóvenes los que manifiestan tener esta relación con cada una de las dimensiones, y esta relación se va debilitando conforme se hacen mayores. Estas diferencias significativas que surgen con la edad, no se explican exclusivamente porque las posean más cuando son más jóvenes, sino que hay que tener en cuenta, además, las capacidades cognitivas que los adolescentes presentan en este momento evolutivo. Estas habilidades cognitivas van cambiando conforme se hacen mayores y les permiten verse a sí mismos con una mayor autocrítica en un contexto en el cual tienen una mayor comparación social.

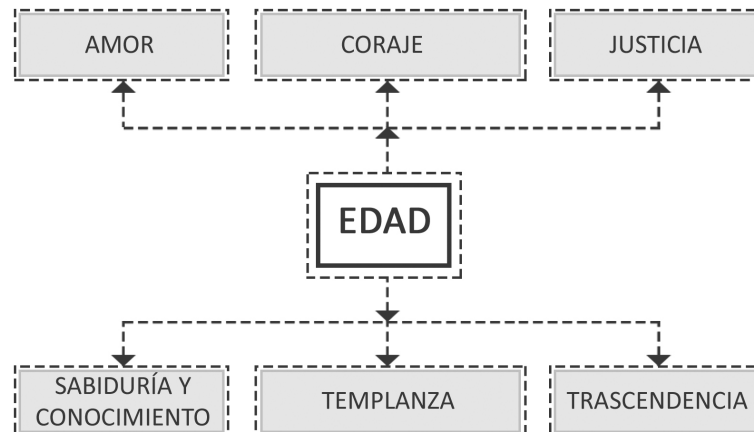


Figura 4.3 *La variable edad junto a las fortalezas que se correlacionan*

La relación entre la edad de los alumnos/as y las fortalezas, así como la diferencia encontrada en los estudiantes más jóvenes son datos que podemos ver en estudio de Rivas de Mora (2012), concretamente en las fortalezas de curiosidad y mentalidad abierta. Los resultados de Giménez (2010), reflejan resultados muy similares a los del presente estudio, donde señala que en función de la edad, se relaciona con distintas fortalezas, siendo estas amabilidad, ciudadanía, perdón, equidad, prudencia, optimismo, intimidad/amor y vitalidad, en las que existen diferencias significativas, favoreciendo a los más jóvenes (12-14 años).

Son algunos los estudios que abordan posibles diferencias en función de la edad y estas dimensiones. Se ha encontrado que los periodos iniciales de desarrollo de la sabiduría se producen entre los 15 y 25 años (Pasupathi, Staudinger y Baltes, 2001; Staudinger y Pasupathi, 2003) y estaría asociado a los cambios cognitivos característicos de esta etapa. Así, como algunas investigaciones han constatado que el interés hacia el aprendizaje disminuye con la edad (Gardner, 1985; Krapp, 2000; Sansone y Morgan, 1992; Wigfield, Eccles, Maclver et al., 1991).

Frente a estos datos, debemos tener presente las diferencias en función de la edad que se han encontrado y más concretamente en los alumnos más jóvenes, podríamos encontrar otra serie de explicaciones relacionadas con los cambios cognitivos que se producen en esta etapa de la vida: aumento de la conciencia de la propia situación, capacidad para adoptar otros

puntos de vista y elegir cómo se desea ser. Todas estas nuevas posibilidades podrían estar relacionadas con una disminución de la autoestima y por tanto, de la satisfacción con uno/a mismo/a y con la vida en general.

Otro aspecto a considerar en el desarrollo de las fortalezas de los adolescentes es la **percepción de sí mismo como estudiante** (Figura 4.4). Es importante saber si ellos manifiestan tener una imagen negativa o positiva como estudiantes, ya que percibirse como excelente o buen estudiante mantiene relación con las *seis dimensiones de fortalezas*.

Existen pocos estudios que relacionen las fortalezas con la percepción que tienen los chicos/as de sí mismos como estudiantes, pero si utilizamos la variable autoestima, considerándola como un componente evaluativo/afectivo del autoconcepto, pudiendo describir que la autoestima tiene dos componentes: un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valía personal (González y Tourón, 1992), en nuestro caso los alumnos han valorado su autoestima como capacidad personal para hacer frente a las demandas académicas.

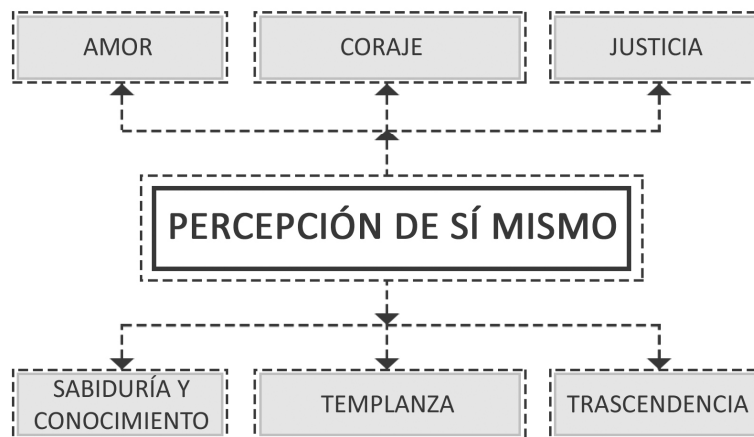


Figura 4.4 *La percepción de sí mismo como estudiante y la fortalezas correlacionadas*

Existen aspectos controvertidos conceptualmente entre la diferenciación entre autoconcepto y autoestima (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003). Así, mientras que Watkins y Dhawan (1989) optan por restringir el término autoconcepto a los aspectos más cognitivos, es decir, a las autodescripciones del sí mismo, y utilizan el término autoestima



para los aspectos más afectivos o autoevaluaciones. Harter (1990) sostiene que ambos aspectos son indisolubles, por lo que el autoconcepto englobaría a ambos aspectos. Los estudiantes con altos sentimientos de autoeficacia académica se implican más en tareas de aprendizaje, muestran alto nivel de esfuerzo, persisten más ante las dificultades, utilizan más eficazmente diversas estrategias de aprendizaje, tienen mayor capacidad de autorregular su propio aprendizaje, muestran mayor motivación intrínseca y se orientan más hacia la consecución de metas de aprendizaje que de ejecución (González y Tourón, 1992; Marsh, 1990). Si todas estas relaciones están directamente implicadas con las fortalezas (deseo de aprender, perseverancia, coraje, apertura a la experiencia, etc.), no es de extrañar que esta variable predictora haya correlacionado con las seis dimensiones.

La importancia de la propia autopercepción de sí mismo son mejores predictores que los factores exclusivamente intelectuales. Un joven con un alto auto-concepto en relación con los estudios (aunque tenga capacidades intelectuales promedio) será exitoso académicamente que uno con bajo auto-concepto y con mayores capacidades intelectuales (Castro Solano y Casullo, 2001). En el mejor de los casos los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor de un 25% de la varianza del rendimiento académico, existiendo un alto porcentaje de varianza no explicada y por lo tanto atribuible a otros factores (Sterberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995).

Distintos estudios presentan relaciones con las fortalezas de sabiduría y el rendimiento escolar, siendo la curiosidad y la apertura mental fortalezas que facilitan el aprendizaje y un mejor rendimiento (Kashdan y Yuen, 2007). A su vez, el deseo de aprender presenta una relación positiva con la motivación intrínseca (Anderman y Young, 1994), con deseo de superación, con el interés en el propio desarrollo y con el valor del aprendizaje (Zimmerman, Bandura y Martínez Pons, 1992). En el estudio de Weber y Ruch (2012), la satisfacción escolar fue relacionada con el amor por el aprendizaje y curiosidad (sabiduría), vitalidad y perseverancia (coraje), y gratitud (transcendencia); las fortalezas cognitivas se asociaron con el éxito escolar y el comportamiento positivo en el aula fue relacionado con la perseverancia, amor por el aprendizaje y la prudencia. Los resultados del estudio de Weber y Ruch (2012), muestran que las fortalezas psicológicas son importantes para el éxito académico y la satisfacción vital del adolescente, de hecho no solo influyen fortalezas cognitivas, las cuales

están relacionadas con los aspectos intelectuales, sino que en el aprendizaje también influyen fortalezas emocionales como la gratitud y la esperanza. Ruch, Weber, Park y Peterson (2014), apoyados en sus investigaciones, sugieren que cuantas más fortalezas posea el adolescente, más altas serán sus creencias en autoeficacia. Es preciso no olvidar que nuestro trabajo aporta resultados significativos entre la percepción del rendimiento y todas las dimensiones, y el rango promedio ha sido mayor para los estudiantes que tienen una percepción positiva de sí mismos.

La **satisfacción** que los alumnos sienten respecto a sus progenitores, está relacionada con *todas las fortalezas* de los estudiantes véase Figura 4.8. Esta satisfacción integra el tiempo que pasan con ellos, así como el interés mostrado por los padres hacia sus actividades y estudios. Los alumnos se sienten satisfechos con su interés, la ayuda y el acompañamiento, mostrando que perciben a sus padres cercanos a ellos en su gran mayoría. La satisfacción de los jóvenes está íntimamente relacionada con todas las fortalezas estudiadas en este trabajo. Por lo que contar con relaciones familiares satisfactorias promueve las fortalezas de los adolescentes. La satisfacción que tienen los adolescentes con ambos progenitores nos indican que las fortalezas se encuentran ligadas a las fortalezas de los estudiantes. Hay estudios recientes al señalar que las relaciones padres e hijos/as adolescentes son, en la mayoría de los casos, armoniosas y satisfactorias para ambos (Noller y Bagi, 1985; Steinberg, 1990; Grotevant, 1998; Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998).

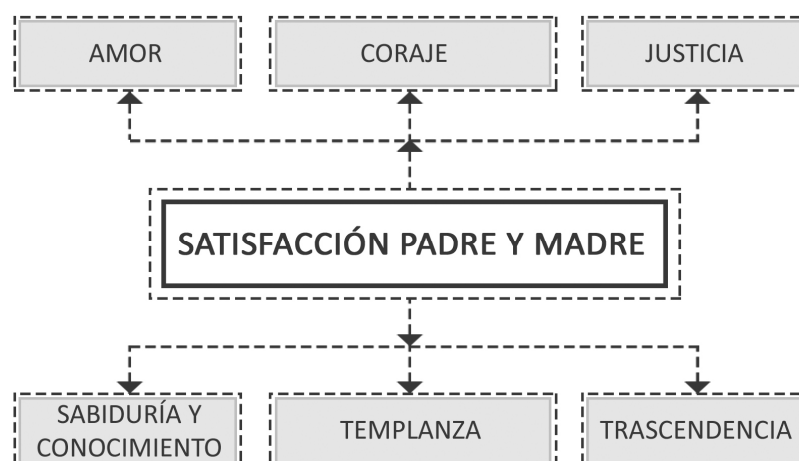


Figura 4.5 *Satisfacción con el padre y la madre y la fortalezas correlacionadas*



El afecto (percepción de la satisfacción por parte de los alumnos) es una dimensión fundamental de la dinámica familiar y, en concreto, del estilo democrático, dadas sus relaciones con otras dimensiones familiares, como el control, el humor, la revelación o la promoción de la autonomía (Dallago et al., 2008; Oliva et al., 2007). El amor tiene correlaciones con las dimensiones relacionadas con la familia y el grado de satisfacción que tienen los alumnos con la madre y el padre, estos datos pueden verse también con Giménez (2010), en su estudio el sistema de evaluación de conducta de niños y adolescentes BASC y el índice de satisfacción con la familia se relaciona con la fortaleza de amor/intimidad y la de gratitud. El afecto tanto materno como paterno es percibido por los adolescentes en niveles altos (Klimidis, Minas y Ata, 1992), dado que la provisión de apoyo emocional o material es una dimensión clave para las familias (Gardner y Cutrona, 2004, Musitu et al., 2001).

Durante la adolescencia, el afecto físico en las relaciones paterno-filiales disminuye (Steinberg y Silk, 2002). Decece la intimidad expresada en abrazos, mimos e interacciones, pero se incrementan las conversaciones en las que se comparte información (Collins y Laursen, 2004; Laursen y Collins, 2004). Sin embargo, aunque la cercanía emocional disminuye durante la adolescencia (McGue et al., 2005), el relativo nivel de cohesión emocional a través de las familias permanece con pocos cambios a lo largo de esta etapa (Parra y Oliva, 2006; Steinberg y Silk, 2002), lo que puede ser la explicación de las escasas diferencias debidas a la edad en el afecto parental. De este modo, existe una considerable continuidad entre las relaciones afectivas de la infancia y las relaciones en la adolescencia, aunque se den cambios para adaptarse a la madurez y las necesidades del adolescente. En términos generales podríamos hablar de familias conectadas, tal como muestra el modelo de (Olson, Russel y Sprenkle 1983).

Asimismo, un mayor apoyo de la familia se asocia a un menor consumo de tabaco y alcohol (Martínez y Robles, 2001; Pons y Berjano, 1997) y drogas en el/la adolescente, incluso cuando su grupo de iguales presentan un consumo extremo (Frauenglas, Routh, Pantin y Mason, 1997). Por el contrario, la escasa presencia física o inaccesibilidad de los padres y la falta de supervisión de éstos o pobre comunicación con los hijos, se asocian a una mayor tendencia a relacionarse con iguales conflictivos y a realizar conductas de riesgo o de



carácter antisocial (Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996).

Conclusiones similares son las obtenidas por Giménez (2010), en su estudio sobre la percepción de los estudiantes y las relaciones con su familia, guardan una estrecha relación con diferentes fortalezas entre las que destacan la intimidad, la gratitud, espiritualidad y fortalezas cognitivas como el deseo de aprender. En otros estudios como en el de Bazo (2002), se apunta que el apoyo más frecuente recibido de los padres es de tipo emocional (54%), seguido de ayuda económica (24%) y tareas domésticas (20%). Por lo tanto, el acuerdo en temas educativos, la comunicación y el apoyo de los padres, se muestran como factores de protección asociados a los estilos de vida saludables de los adolescentes (Rodrigo, et al., 2004).

Unos de los determinantes socio-ambientales estudiados en este trabajo es el **nivel de estudios** de los progenitores. Los hijos cuyos padres y madres presentan un nivel superior de estudios se relaciona significativamente con las fortalezas de amor y justicia, mientras que la sabiduría se encuentra relacionada con el nivel de estudios superiores del padre, y la trascendencia se relaciona con los estudios de la madre, excepto los superiores. Al respecto, en el *Informe de Inclusión Social en España* de la Obra Social la Caixa de Catalunya reconoce que los logros educativos de los alumnos se encuentran condicionados por el perfil educativo de los padres y los recursos culturales educativos disponibles en el hogar, ya que el 73% de las personas entre 25 y 39 años con título universitario también lo tiene su padre (Marí, Marí, Granados, Gómez, y Martínez, 2009). Son muchos los estudios sobre fortalezas y nivel educativo de los padres, siendo este un factor influyente en la determinación del rendimiento académico de los hijos (Garrote Rojas, Garrote Rojas y Jiménez Fernández, 2016).

Respecto al nivel educativo alcanzado por las madres, Murnane, Maynard y Ohls (1981) argumentan que estaría positivamente relacionada con la educación del hijo. Concretamente, se relaciona con las siguientes fortalezas: *amor, justicia y trascendencia*, en la misma dirección en las dos primeras dimensiones, es decir mayor presencia de las fortalezas amor y justicia en el alumnado cuanto mayor es el nivel de estudios de la madre, e invertida en el

caso de la trascendencia que aumenta conforme disminuye el nivel de estudios. La trascendencia en un estudio de Leontopoulou y Triviliva (2012), mostraba que tenía una relación con el bienestar subjetivo, así como con el dominio del entorno, propósito de la vida y autoaceptación, estos datos nos indican que el nivel de estudios elevado de la madre, no influye en esta dimensión, sino más bien todo lo contrario. Véase Figura 4.6 relación nivel de estudios y fortalezas.

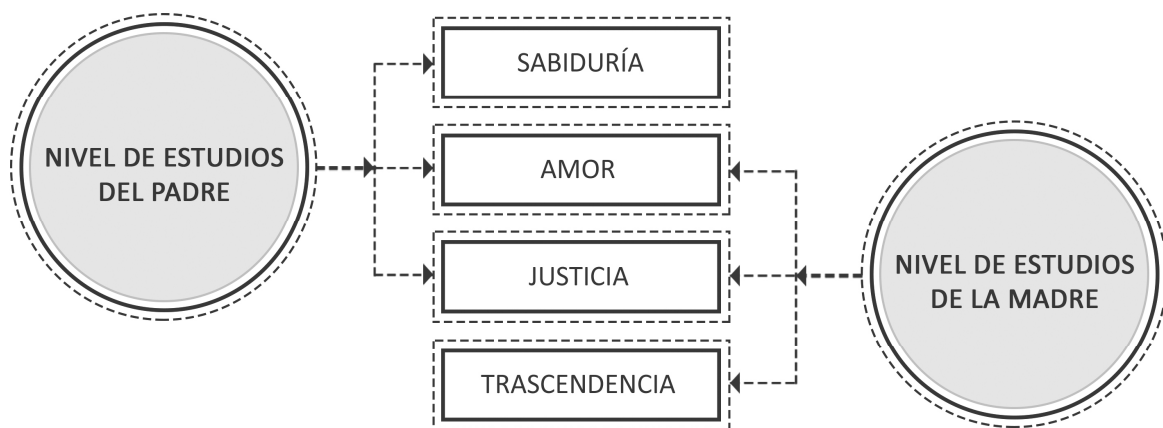


Figura 4.6 Nivel de estudios padre y madre y las fortalezas correlacionadas.

Las relaciones de **amistad** inciden en factores de orden afectivo, social y cultural. Concretamente, la amistad se apoya en nuestro estudio con fortalezas tales como *el coraje, la trascendencia y el amor*, véase Figura 4.7. La adolescencia es un periodo por el que los más jóvenes pasan por diferentes etapas: en la adolescencia temprana (12-14 años) en la que se enfatiza la compañía; la adolescencia media (14-15 años) se caracteriza por la inseguridad y la búsqueda de confianza y fidelidad; y en la adolescencia tardía (15-17 años) es más relajada, pacífica, menos tensa y conflictiva, sin temor al abandono (López Jiménez, 2001). En esta etapa la amistad llega a ser de vital importancia, y así lo indica nuestro estudio ya que casi el cien por cien de nuestros alumnos manifestaron tener un amigo en el que confiar, en ella el adolescente busca el aliento de afines con quienes pueda compartir las experiencias

vividas, en el proceso de búsqueda de identidad, los amigos se dan entre sí el apoyo emocional que necesitan (Micher y Silva, 1997).

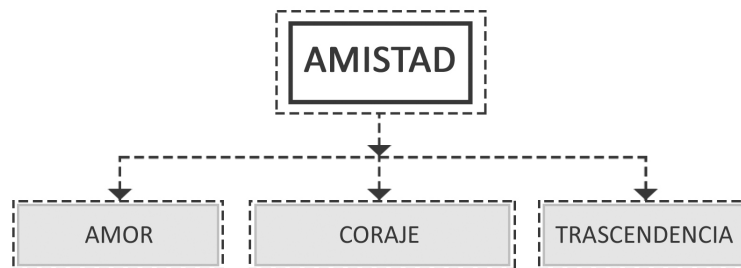


Figura 4.7 *Amistad y las fortalezas correlacionadas.*

El *coraje* en adolescentes se utiliza para quedar bien ante los demás (Giménez, Valverde y Torres, 2010), así como por las situaciones adversar de su día a día (Way, 1998). De hecho Peterson (2013), planteó que las fortalezas de carácter es un concepto plural, que está influenciado por la familia, los amigos y los profesores. Los estudios sobre la fortaleza de valor se han centrado en conceptos como el altruismo (Shepela, Cook, Horliz, Leal, Luciano, Lutfy et. al., 1999).

Por su parte, el *amor* es muy importante en esta etapa, los adolescentes se transfieren gran parte del apego que anteriormente mantenían con la familia y con los padres en particular. Al modificarse estos lazos, " la amistad de sus pares adquiere una importancia que no tenía antes " (Deval, 2000). El grupo de iguales constituye para los jóvenes la transición necesaria al mundo externo para lograr la individualización adulta ya que, pasando por la experiencia grupal, el joven podrá empezar a separarse y a asumir su identidad adulta. Sánchez (2014) observó una alta correlación con las relaciones sociales, en fortalezas amor y amabilidad, las cuales se caracterizan por el cuidado y el acercamiento con los demás. La amistad juega un papel importante en el proceso de identidad, ya que se convierten en un espejo en el que el adolescente comprueba su propia imagen, emitiéndole autodefinición y diferenciación de otros compañeros y grupos (Fuentes, 2001).

Respecto a la relación entre amistad y *transcendencia*, cabe señalar que cuanto mayor es el número de amigos mayor probabilidad de mostrar las fortalezas relacionadas con la gratitud, optimismo y esperanza, apreciación por la excelencia, el humor y la espiritualidad. Quizas porque la gratitud correlaciona con indicadores tales como afecto, apoyo social y conducta prosocial (Froh, Yurkewicz y Kashdan, 2008), la espiritualidad con actividades menos antisociales (Johnson, Larson, Li y Jang, 2000), el humor sirve para un gran espectro de funciones sociales, cognitivas y emocionales “serias” (Martín, 2008), y el optimismo en palabras de Castillo (2004), nos muestra que la amistad da muchas alegrías (por la refulgencia del bien) y es la raíz del optimismo. Por todo ello, se puede concluir que las fortalezas asociadas a la transcendencia contribuyen a fortalecer las relaciones sociales y de amistad de los alumnos.

En cuanto posibles diferencias de **género**, tradicionalmente se acepta que las mujeres experimentan y expresan más emociones que los hombres (Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibañez, 2006). En nuestro estudio las chicas nos muestran una preferencia por la *transcendencia* y *templanza*. Véase Figura 4.5. En este sentido, los datos apuntan que la diferencias se centran en la expresión emocional: las mujeres son más propensas a expresar emociones (Brody y Hall, 200; Fabes y Matín, 1991).

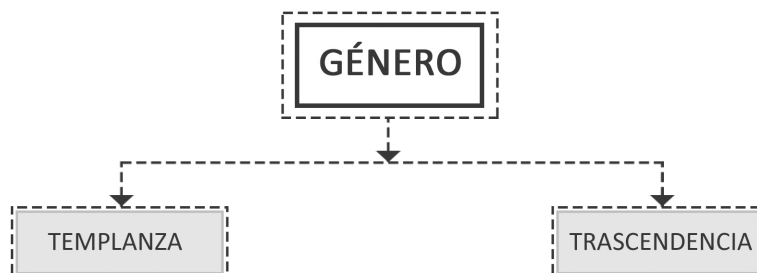


Figura 4.8 Género y las fortalezas relacionadas.

La *transcendencia* es una fortaleza que se muestra más en las chicas que en los chicos, al igual que Furnham y Lester (2012), que diseñaron una breve y nueva medida sobre fortalezas basada en el VIA, con un total de 366 participantes, con edades entre 17 y 27 años, donde las



mujeres (233) puntúan más de forma significativa en las virtudes de trascendencia, humanidad y amor. Neto, Neto y Furnham (2014), estudiaron 283 jóvenes con una edad comprendida entre 12 y 20 años, siendo las mujeres quienes puntuaron más alto estadísticamente en sabiduría, humildad, justicia y trascendencia. La trascendencia tiene fortalezas como la espiritualidad y la gratitud. González Blasco, 2006; López Blasco et al., (2005) también obtienen resultados a favor de las chicas cuando se evalúa espiritualidad y tendencia a expresar gratitud (Froh et al., 2008). Cuando hablamos de motivos de agradecimiento, las chicas tienden a expresar más gratitud hacia las relaciones interpersonales mientras que los chicos lo hacen hacia objetos materiales (Gordon et al., 2004). Parece que estas diferencias de género podrían estar asociadas a las expectativas sociales asociadas a la expresión de gratitud, y los chicos podrían asociar la gratitud con debilidad y dependencia por lo que la consideran menos útil (Bono y Froh, 2009) y se inclinarían más por emociones asociadas con estatus y poder (Brody, 1999).

Por otra parte la *templanza* es la fortaleza que utilizan las chicas más que los chicos. La capacidad de perdonar es una de las fortalezas que se caracteriza esta dimensión, Miller, Worthington y McDaniel (2008), encontraron que las mujeres tienen más capacidad de perdón que los hombres. Ovejero y Cardenal (2015), en su estudio sobre fortalezas humanas y las diferencias de género, obtuvieron que las mujeres puntúan más alto en humildad y prudencia que los hombres. La humildad, otra de las fortalezas encontrada en la dimensión templanza, se muestra en estudios en los que es evaluada de una manera indirecta, a través de conceptos como la autorepresentación y narcisismo, y estos estudios nos indican que las mujeres expresan una autorepresentación más modesta que los hombres (Berg, Stephan y Dodson, 1981; Heatherington, Burns y Gustafson, 1998) y que las puntuaciones en narcisismo tienden a ser más altas en los hombres que en las mujeres (Carroll, 1989), así como las chicas presentan puntuaciones más altas que los chicos en modestia (Ortet et al., 2007).

En un estudio con adolescentes italianos se encontró que la calidad de las relaciones paternas predecía atribuciones benignas hacia las conductas negativas de los padres, es decir, los adolescentes perdonaban las conductas de sus padres si existía una buena relación con ellos, lo cual se asociaba a una menor probabilidad de conflicto entre ambos (Paleari, Regalia

y Fincham, 2003). En esta fortaleza concreta, sería interesante reforzarla en el caso de los chicos, ya que resulta una ventaja a la hora del trato con los iguales así como para mejorar las relaciones con los padres.

A continuación, expondremos las variables sociodemográficas que han ofrecido una relación con una única fortaleza, siendo relevantes para esta investigación y teniéndolas en cuenta para futuras líneas de investigación, véase Figura 4.9.

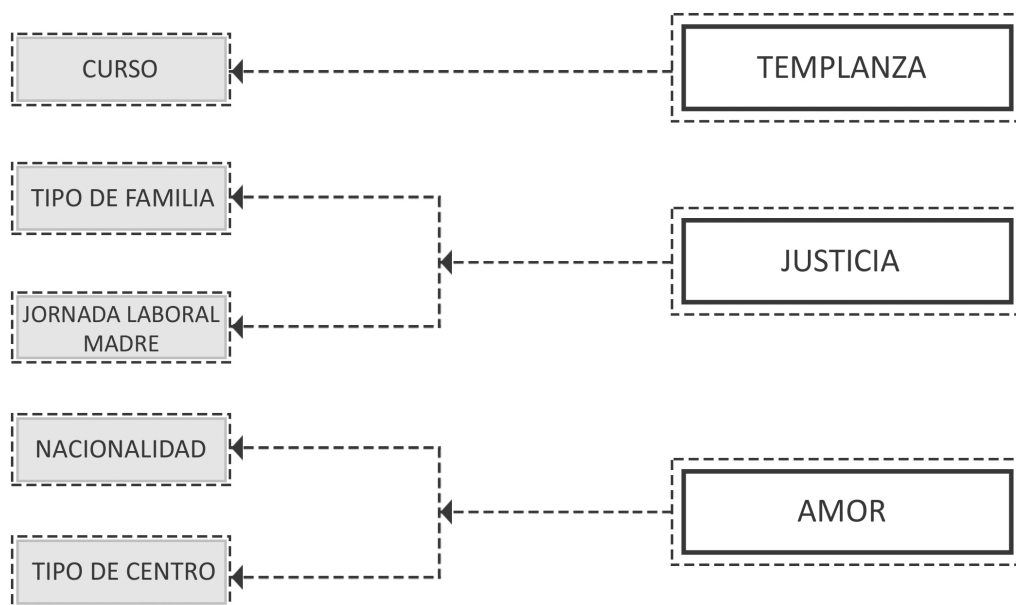


Figura 4.9 Variables sociodemográficas relacionadas con una fortaleza

El **curso** de los adolescentes nos muestra que la *templanza* es la única dimensión que se diferenciaba entre todas las demás. Los alumnos que cursaban cursos de menor nivel son los que valoraban la templanza por encima del resto, siendo para ellos de relevancia las fortalezas que protegen contra el exceso y facilitan la expresión apropiada y moderada de apetitos y necesidades. Esto puede deberse a diversos factores como el consumismo que impone los estímulos cada vez más intensos, tal como indica el estudio de Caricote, Figueroa y Sánchez (2012), en el que la búsqueda de placer y seguridad personal da lugar a la fragmentación, división y conflicto de intereses particulares que es lo que predomina en la



sociedad actual. En ese estudio se enfatiza la influencia de padres y maestros en la consolidación de la templanza como virtud relevante del carácter de los adolescentes, lo cual sería un buen punto de partida para educar desde edades tempranas para que no se vea desvanecido con el paso de los años. El *coraje* parece ser que se manifiesta más en los alumnos que tienen un **tipo de familia** nuclear, así las **madres trabajadoras** a tiempo completo influye en que sus hijos tengan una relación con la fortaleza de *justicia*. La **nacionalidad** de los alumnos ha sido una variable que ha ofrecido un dato significativo para los chicos/as españoles, teniendo relación con las fortalezas del *amor*, esto mismo le ocurre al **tipo de centro**, los alumnos pertenecientes al centro concertado parecen tener más valorada las fortalezas vinculadas al *amor*. Una diferencia que podemos extraer de los centros concertados frente a los públicos, así lo indica De la Fuente, Peralta, y Sánchez (2009), en su investigación sobre autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos, es la relación de la titularidad de los centros con el tipo de oferta educativa, lo cual podría tener potencialmente cierto efecto sobre el clima y los procesos que ocurren al interior de los centros educativos, debido a la continuidad de los concertado a través de las distintas etapas educativas.

b) Aspectos que inciden en los valores

Los resultados expuestos en el capítulo anterior, ponen de manifiesto la importancia de variables sociodemográficas en los adolescentes para el fortalecimiento de los valores (véase Figura 4.10)

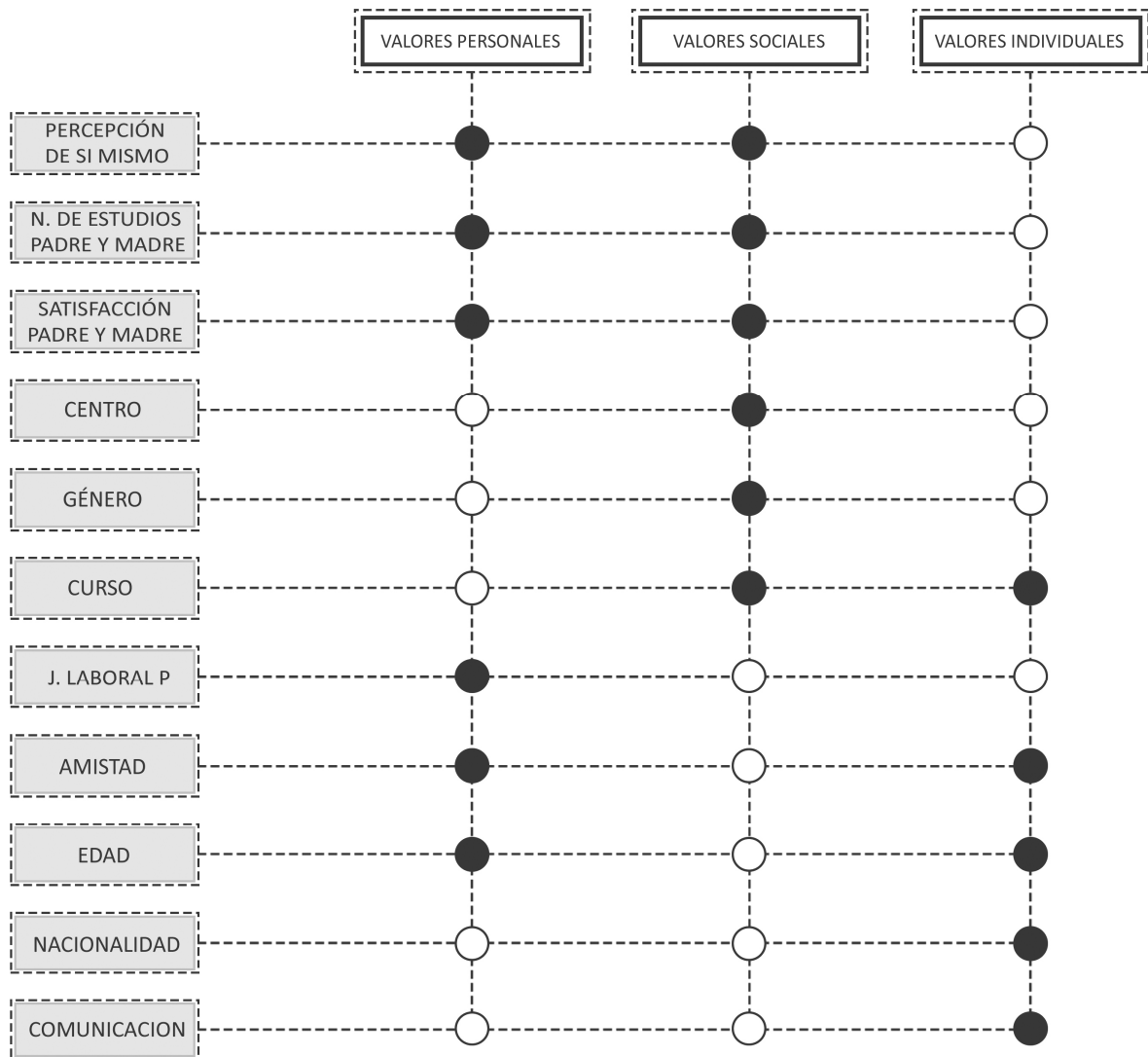


Figura 4.10 *Relación de Valores y Variables Sociodemográficas*

El presente estudio muestra una relación significativa entre los valores estudiados en la EVDPA, **la edad y el género**. Los adolescentes más jóvenes se muestran relacionados con los *valores personales*. Aunque la mayoría de las investigaciones en la literatura sobre la temática de valores se han realizado con población adulta, cada vez más hay más estudios específicos en población adolescente (Herrera 2006; Martí, 2001). Según un estudio de Portugal (2014), destaca la relación inversa con respecto a la edad y los activos, es decir que los activos disminuyen en el transcurso de la adolescencia, es decir, a lo largo de la educación



secundaria. Al igual que De la Fuente, Peralta y Sánchez (2006), en su investigación en la cual se trabaja con adolescentes según grupos de edad, obtienen un deterioro de los valores en el grupo de mayor edad. En este caso, alcanzar mayor edad, en contra de lo que sería esperable, lleva consigo una considerable disminución en los valores sociopersonales para la convivencia.

Algunos autores relacionan el declive posterior con la edad, con la satisfacción respecto a las relaciones entre iguales, con el cambio en las prácticas educativas en el aula y la mayor presión curricular a medida que se avanza de curso, lo cual podría disminuir las oportunidades para la interacción y participación del alumnado en el contexto escolar (Cava y Musito, 1999; Seidman, 1995). En conclusión, la escuela debe tener un papel relevante en la construcción de la moralidad, del buen carácter en la adolescencia. Es más, la educación en valores constituye uno de los objetivos fundamentales de la educación secundaria dentro de su contribución a la formación socioemocional del alumnado (Pertegal et al., 2010). Para ello, es necesario que florezcan iniciativas de educación moral que contribuyan a la promoción de una auténtica comunidad moral en los centros educativos (Aciego et al., 2003).

Los *valores individuales* se muestran en este estudio relacionados con los adolescentes más mayores. En este periodo de la vida, cobra mucha relevancia la identificación con ciertos grupos de referencia, con los que existe una íntima relación emocional entre la persona y ciertos miembros del grupo de iguales. Al igual que Angelucci, Da Silva, Juárez, Serrano, Lezama y Moreno (2009), siendo los valores sociales los que se relacionaban con los más jóvenes y con el sexo femenino. Es posible que los valores individualistas contribuyan a elevar la autoestima del grupo (Martín y Sánchez, 1999) y por ello halla un aumento de estos valores. Dicho en otras palabras, es posible que, al menos en la adolescencia, los intereses colectivos (grupos a los que pertenece el joven y que guían su comportamiento) así como los intereses personales (Reconocimiento social, distinguiéndose de otros grupos) estén relacionados con la autoestima colectiva a través de la profunda identificación de la persona con su grupo. Esto no será un impedimento para las relaciones con sus amigos, dato que se comentará más adelante "amigos en los que confiar", y con la satisfacción que sienten con sus padres. De igual modo, Gonzalez, López, Valls, Ayuso, y González, (2010) respecto al valor del individualismo, describen a jóvenes individualistas, siendo su prioridades la familia,



amigos y conocidos. Hay estudios que analizan indicadores culturales, las modas, el tamaño de las familias, todo esto sugiere que el auge del individualismo está relacionado a factores socioeconómicos, pero no a otros condicionantes culturales y medioambientales (Grossmann y Varnum, 2015).

Un aspecto a tener en cuenta en el contexto de la educación, es en qué momento se encuentra el alumnado; puesto que los alumnos rechazan un razonamiento moral planteado por debajo de su nivel de comprensión y no entenderán aquel que estuviese por encima de sus posibilidades, (García, Morales, Rodríguez, y Cascajero, 1998). En nuestro caso estamos trabajando con chicos por encima de los 11 ó 12 años, moralmente independientes. En ellos, su autonomía moral, va reemplazando las normas de autoridad por otras personas, sería bueno potenciar el conocimiento y la actitud crítica ante los valores básicos, para que vayan construyendo los suyos propios.

En nuestro estudio el ser **chico ó chica** ha sido determinante en los *valores sociales*. Respecto a la justicia social, las mujeres muestran mayor habilidad de tomar decisiones justas, tomando en consideración los derechos de otras personas, tal como indica el estudio de Bart y McQueen (2013). Beutel y Marini (1995) encontraron diferencias significativas de género en tres medidas del valor siendo, la compasión la más valorada junto al significado a sus vidas y la que menos, el materialismo y la competición. En consonancia (Calvo et al., 2001; Hay, 1994; López, 1994; Pakaslahti et al., 2002) encuentran una mayor empatía y conducta prosocial en las chicas que en los chicos. Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, (1999) y Singh-Manoux (2000) evidencian que las mujeres presentan mayor disposición empática y prosociabilidad que los hombres. Así como Fridman (1995), concluye que las mujeres son más prosociales que los hombres y que esta diferencia aumenta considerablemente con la edad. Además, tanto los estudios realizados en otros países y culturas con muestras de adolescentes (Eisenberg y Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006), como diversos estudios transculturales (Calvo, González y Martorell, 2001; Inglés, et al., 2008; Inglés et al., 2003), han confirmado estos hallazgos.

De acuerdo con estos datos y siguiendo a Eisenberg et al. (2001) podemos inducir que las chicas reciben una fuerte presión que las hace valorar especialmente todo lo vinculado



con las relaciones sociales, los afectos y el tener en cuenta a los demás, lo que no solo las empuja a ser más empáticas que los chicos, sino que hace que las diferencias de género aumenten según avanzan los años por un incremento de la empatía en ellas y una disminución de la prosocialidad en ellos. Aunque puede deberse también a las distintas actividades de prosociabilidad, de hecho, Carlo y Randall (2002) muestran que los chicos son más prosociales que las chicas cuando hablamos de actividades que se realizan para ganar la aprobación de los demás, mientras que ellas son más prosociales cuando se hace referencia a ayuda voluntaria motivada por la preocupación hacia las necesidades y bienestar del otro.

Creemos sensato pensar que estas diferencias de género están relacionadas con procesos de socialización. De hecho, Carlo et al. (2001) encontraron que las niñas y los niños estadounidenses mostraban los mismos niveles de cooperación, mientras que las niñas brasileñas, que pertenecían a una cultura más colectivista, resultaron ser más cooperadoras y menos individualistas que sus compañeros varones. Estas diferencias de género aumentaron con la edad. Hay investigaciones como las de Rickman y Houston (2003), en las que se afirman que “los niños de ambos géneros comienzan a ser influenciados desde una edad muy temprana por prescripciones culturales acerca de los rasgos y comportamientos que son apropiados solo para niñas y mujeres o solo para niños u hombres” (Rickman y Houston, 2003, p. 129)

La variable **confianza que muestra el estudiante sobre sí mismo**, es un constructo que se encuentra íntimamente ligado con las expectativas, debido a que actúa como filtro organizador de la información; de esta manera, permite a la persona anticipar el resultado de sus acciones a partir de sus creencias y valoraciones que aquella hace de sus capacidades (Correa, Saldívar, y López, 2015). Concretamente, esta confianza se apoya en nuestro estudio con los *valores personales y sociales*. Los alumnos manifiestan tener una percepción de sí mismos buena, este autoconcepto es importante para la estructura de contenidos múltiples acerca de sí mismo, internamente, consistente y jerárquicamente organizada, cuya función es regular la conducta mediante un proceso de evaluación y autoconciencia que es relativamente estable, aunque susceptible de cambiar (Schunk, 2012). Nuestros jóvenes tienen un autocepto bueno de sí mismos, aunque esto a veces no está acorde en muchas ocasiones con las calificaciones obtenidas. Weiner, (2012) indica que el autoconcepto y el



rendimiento escolar se relacionan con las atribuciones que hacen las personas. Del mismo modo, tener una escasa confianza en las propias capacidades se relaciona con el fracaso en procesos de aprendizajes posteriores (Moffat, McConnachie, Ross, y Morrison, 2004). Sería interesante a través de los valores relacionados (personales y sociales) hacer planes de acción para mejorar el rendimiento y así afianzar ambas cosas, tanto el conjunto de valores personales y sociales, trabajando con valores como la responsabilidad, integridad etc., así como el autoconcepto.

La **satisfacción** que los adolescentes tienen con sus padres está directamente relacionada con los *valores personales y sociales* de nuestros estudiantes. El primer escenario de socialización de los niños y jóvenes es la familia, institución que contribuye a su desarrollo óptimo, a su educación y aprendizaje (Ceballos, 2006). En el estudio de Casas Aznar, et al., (2004), aportan evidencias sobre una correlación significativa y positiva entre las capacidades y conocimientos, así como con las relaciones interpersonales de los chicos/as con: las dimensiones de autoestima positiva, apoyo social percibido por la familia y de los amigos, y con el control interno percibido. Roldán (2016), manifiesta que el apoyo que brinda la familia es de gran importancia para comprender las problemáticas que se presentan constantemente en diferentes etapas del ciclo de la vida, especialmente en la adolescencia. Un estudio del INEGI (2000), nos muestra que el 91% de los adolescentes tiene buen trato con la madre y el 81% con el padre, de esta forma el 30% de los chicos, reconoce como principales valores de sus padres, el apoyo y la solidaridad con los integrantes de la familia, el 24% la responsabilidad y su papel como proveedores, el 16% valora el respeto que ofrecen a sus decisiones, y el 23% la manifestación del afecto.

Durante mucho tiempo se ha defendido la idea según la cual, el cambio fundamental que se producía en las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia, debía ser entendido como un proceso de desapego en contraposición con el apego o vínculo afectivo. Desde esta perspectiva, para que el adolescente alcance la autonomía y la independencia es necesario que corte lazos o vínculos afectivos que le unen a sus padres. En la actualidad, hay diferentes estudios que muestran que el desapego no solo no interfiere en la autonomía del adolescente, sino que, los jóvenes son capaces de ser autónomos sin poner en peligro los vínculos socioafectivos con sus padres. Algunos autores incluso van más allá, al defender que las



relaciones familiares son un prerrequisito para que el hijo adolescente alcance la autonomía satisfactoriamente (Noack, Kerr y Olah, 1999).

Los padres que presentan un **nivel superior de estudios** se relacionan significativamente con los *valores sociales y personales*. Al respecto, en el informe de Marí, Marí, Granados, Gómez, y Martínez, (2009), se concluye que la educación de los padres es fundamental para determinar el logro escolar, el abandono escolar de los hijos es 17 puntos más alto cuando la madre tiene educación primaria que cuando cuenta con estudios universitarios. Corroborando estos datos, Meil (2006, p. 99) también ha apreciado que “el nivel educativo de los padres juega un papel importante (...) en función de si tienen estudios primarios o menos, o si tienen estudios más allá de los primarios”.

Además, cuanto menor es el nivel de estudios paterno, mayor es el número de los adolescentes que piensan trabajar en el futuro próximo en vez de estudiar (Álvarez y Martínez, 2016). Según Díaz (2003), los alumnos cuyo padre está en posesión de estudios superiores son los que menos fracasan y así sucesivamente.

Los trabajos sobre madres ofrecen los mismos datos en este sentido, Torío, Hernández y Peña (2007) matizan que cuanto mayor es el nivel de estudios materno, y mayor es su nivel cultural y social, más elevado es el porcentaje de hijos estudiantes de la educación secundaria obligatoria (ESO) que indica que seguirán estudiando tras concluir esta etapa. Wilson, Kohn, Curry-El, y Hinton (1995), relacionan la percepción de la madre, las prácticas de crianza y la estructura familiar con el nivel educativo de las madres siendo bastante significativo.

Todo esto puede deberse a los estilos de crianza influenciados por el nivel de estudios de ambos progenitores. Palacios (1988) postula que las prácticas educativas de los padres pueden estar relacionadas entre otros factores con el nivel de estudios de los padres. El nivel de estudios es uno de los factores relacionados con los padres y es el que ayuda a diferenciar a unos padres de otros en los estilos de crianza (Ramírez, 2005). Mientras que Musitu, Román y Gracia (1988) consideran las relaciones intrafamiliares (estructura, afecto, control conductual, comunicación), y sociales (transmisión de valores y sistemas externos), factores determinantes para los estilos de crianza. Bernal y Rivas (2012), encontraron un alto



porcentaje de padres encuestados con nivel de estudios medios o altos (38% con estudios universitarios y 28% con estudios de bachillerato) de alguna manera justifica que tenga peso el tratar de razonar con los hijos, lo cual valora el transmitir lo que realmente importa en la vida.

La **jornada laboral del padre** ha sido relacionada con los *valores personales* de nuestros estudiantes de educación secundaria, siendo favorable para los padres que trabajan una jornada completa. Podríamos pensar que el exceso de trabajo sería un factor que afectara a la dinámica familiar, al igual que nuestros datos la investigación de Amarís, Camacho, y Fernández (2010), encuentra que los padres que trabajan a tiempo completo y los que tienen un trabajo independiente, en lo que respecta al cuidado de los hijos y a la ejecución de las labores domésticas, ambos grupos de padres participan activamente en la educación y formación de sus hijos.

Cabe afirmar que, para los adolescentes encuestados en este trabajo, la preferencia de *valores personales* está empíricamente asociada a la obtención de **amigos confiables**; así como los *valores individuales* también están relacionados con la variable amistad.

Los *valores personales* se relacionan con la amistad, estos datos se muestran también en las investigaciones de Martí y Palma (2010), en su estudio con adolescentes, en el que los sujetos manifestaron su preferencia y colocación en los primeros cuatro puestos el valor de “tener verdadera amistad”. La amistad juega un papel fundamental en los adolescentes y en los distintos hábitos de su vida, el apoyo y la amistad entre los iguales es un factor relevante que se relaciona con un menor riesgo de conducta violenta (Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001).

Los *valores individuales* se presentan relacionados con la amistad, del tan modo que aunque los chicos crezcan con valores individualistas, la amistad no deja de ser importante para ellos. Giró (2011) mencionó que para los jóvenes la amistad está basada en la construcción de grupos de pares o iguales, quienes se convierten en un elemento fundamental para el desarrollo de las competencias sociales, fundamentales para el crecimiento personal y el desarrollo de la autoestima (Helguera, Hernández y Ponce de León, s.f). A través del grupo



de amigos, los adolescentes buscan construir y reconstruir su identidad, un estilo de pertenencia, la posibilidad de compartir estilos de vida y la presencia de empatía emocional (Azpaiazu, 2010).

La **nacionalidad** de los estudiantes y los *valores individualistas* se encuentran relacionados en este estudio. Concuerta con el estudio de Soriano Ayala (1999), el cual pretendía evaluar y comparar los valores del alumnado inmigrante y del alumnado autóctono con el fin de determinar lo positivo de ambos grupos y favorecer una educación inter-grupal; los resultados finales revelan que ambos grupos, de un lado, comparten valores similares en los primeros puestos de producción y de desarrollo; y por otro lado, ambos grupos presentan valores representativos distintos, el grupo de alumnos inmigrantes revela valores singulares como el de mejora social, relaciones familiares y bondad. En cambio, en el grupo de alumnos autóctonos destacan como valores representativos la familia, la paz, el dinero y la ecología.

Estas diferencias pueden ser debidas a otros factores; hay hallazgos que analizan los valores individualistas y los valores colectivistas, dando importancia a ambos, lo que hace cuestionarse la aserción, repetida por Ryckman y Houston (2003), de que el individualismo y el colectivismo son evaluados por una sola dimensión bipolar. Puede ser más exacto conceptualizar individualismo y colectivismo como dos dimensiones separadas en que las culturas y los individuos pueden ser clasificados en dimensiones altas o bajas, o en una dimensión alta una y la otra baja. Esta conceptualización podría explicar mejor una comprensión de las complejidades de sistemas de valores en las diferentes culturas, subescalas e individuos (Smith y Schwartz, 1997).

Los datos de nuestro estudio muestran diferencias respecto al **tipo de centro** que cursan los alumnos de educación secundaria, siendo los *valores sociales* más elevados en el centro público que en el concertado. Hay estudios que intentan dar explicación acerca de la diferencia entre lo público y privado, de acuerdo con las características asociadas a cada uno de los grupos de estudiantes que pertenecen a uno u otro tipo de institución educativa. Angelucci, Da Silva, Juárez, Serrano, Lezama, & Moreno, (2009), muestran que pertenecer a un nivel socio económico bajo es una de las características frecuentes asociadas al grupo de institución pública, lo que trae consigo un conjunto de expectativas, creencias, actitudes y



valoraciones típicas del mismo. Este entorno hace que el adolescente le dé importancia a los aspectos relacionados con su nivel socio-económico para así llevar acciones con las que salir de él. Por ejemplo, se ha encontrado que grupos de nivel socio-económico más bajo presentan mayores expectativas negativas de ascenso social que aquéllos que provienen de niveles superiores, donde el emprendimiento y el anhelo de superación están fuertemente arraigados (Graffigna, 2004; Oyarzún y Irrazaba, 2003). Hay estudios que muestran que no existen diferencias entre lo público y lo concertado respecto a la formación de valores por ejemplo Muñiz y Suárez (2011), muestran datos sobre la irrelevancia de la titularidad del centro, lo cual en su estudio se rechaza la hipótesis en la que se basa la alta demanda de centros concertados por sus características distintivas en comportamientos sociales y formación en valores.

La aparición de los dispositivos móviles digitales ha supuesto un cambio importantísimo en los hábitos de conducta y de **comunicación** de los adolescentes. Nuestros datos nos informan de la relación que existe entre los *valores individuales* y la utilización de los medios de comunicación especialmente en las aplicaciones móviles.

El VI Estudio anual de Redes Sociales (enero de 2015), indica que el 97% de los jóvenes entre 14 y 17 años usa estas aplicaciones a diario (IAB 2015), estos datos son idénticos a los nuestros, siendo el teléfono móvil el dispositivo habitual. El valor individualista de nuestros alumnos con sus subescalas de hedonismo y reconocimiento social, está relacionado con el uso de aplicaciones móviles, las cuales utilizan para comunicarse, desde un punto de vista psicosocial podemos decir que el proceso de socialización adquiere mucha importancia con este uso (Malo, 2006). No son las TIC las que provocan cambios en las personas, sino que éstas introducen nuevos elementos en las relaciones que nos empujan hacia el consumo de las mismas. Un consumo que genera identidad pero que a la vez puede conducir al ser humano hacia la individualización si éstas no se usan adecuadamente (Malo, 2006). En el estudio de (Bohórquez y Rodríguez, 2014) la percepción de los jóvenes con las redes sociales es de ayuda para el mantenimiento de las relaciones de amistad de manera diferencial según el intensidad de vínculo, especialmente en aquellas que presentan un fuerte vínculo afectivo. Los adolescentes perciben que la interacción en redes sociales facilita la comunicación a personas tímidas y con baja autoestima, en los estudios de Gordo, (2006) y



Herrera et al., (2010). No obstante las redes sociales se caracterizan por la ausencia de mediación corporal (McKenna y Bargh, 2000), lo que genera dificultades para el establecimiento de vínculos profundos de amistad e incluso interfiere en el nivel de intimidad y confianza ya existente (Gordo, 2006; Yepes, 1998).

4.1.4. Relación del conjunto de fortalezas asociadas a valores por los adolescentes .

La psicología positiva, complementa la psicología tradicional (cuya atención recaía sobre aspectos más patológicos) (Park, Peterson y Sun, 2013), centrandose su objetivo principal en comprender y analizar los procesos y mecanismos que, en definitiva, conducen a una vida plena (Sheldon y King, 2001). Hay quien afirma que vivimos ante una crisis de valores, y más concretamente entre los jóvenes de hoy. Cerbino (2002) opina que aquellos jóvenes que han roto con la tradición, que viven sin rumbo, que están inmersos en prácticas fútiles, a veces incluso violentas, se caracterizan por el fácil hedonismo. Frente a la imagen traumática y conflictiva que se asocia tradicionalmente a la adolescencia, la psicología positiva ofrece una nueva conceptualización que sugiere una visión más optimista y positiva de este periodo de la vida. A pesar de que las fortalezas hacen mención explícita a los valores, hasta el momento no se conoce la existencia de muchos estudios que hayan analizado la relación entre fortalezas y valores de los adolescentes, desde el modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006).

Las fortalezas forman parte de los adolescentes como hábitos estables, sin embargo los valores pertenecen a un plano más impersonal, como ideales o conceptos no incorporados a la vida o incorporados solo a través de acciones aisladas. A veces, en el lenguaje común se toma valor y fortaleza como términos sinónimos. Las personas necesitamos de ambos, no solo se aceptan los valores sino que se requiere de las fortalezas, que implican un proceso psicológico de conformación del hábito. Dewey (1982) insistió en la importancia de emplear en las investigaciones desarrolladas en el campo de la psicología el método científico para informar acerca de los valores y las fortalezas del carácter planteados por los filósofos clásicos. Basándonos en lo afirmado por Peterson (2006), los valores son generalmente morales en cuanto a su naturaleza, guían los modos de vida y sirven de criterio por los cuáles



estos modos de vida son evaluados. En cambio, las fortalezas del carácter son un concepto menos abstracto, siendo definidas como los procesos psicológicos que definen las virtudes.

Aunque los valores y la virtudes no son conceptos equivalentes, éstas “encarnan valores cuando el comportamiento que organizan y dirigen se convierte en habitual” (Peterson y Seligman, 2004, 74). En el presente estudio, se puede concluir que existe una relación entre fortalezas y valores, corroborando de este modo lo expuesto por Peterson y Seligman (2004), quienes afirman la existencia de una alta correlación entre los valores según la clasificación de Schwartz (1992) y las fortalezas (salvo los valores hedonismo y autodirección). Concretamente, los datos obtenidos muestran que todas las fortalezas se han relacionado con los valores personales y los valores sociales, mientras que los valores individualistas han mantenido una relación con la transcendencia y el amor, y de un modo negativo con la templanza, véase Figura 4.11. De forma similar, el estudio de Noriega (2015) señala que los valores interpersonales correlacionan con todas las fortalezas del carácter así como los valores de capacidad y conocimiento correlacionan positivamente con solución de problemas y creatividad, también encontraron que los valores materialistas no correlacionaban con ninguna de las fortalezas.

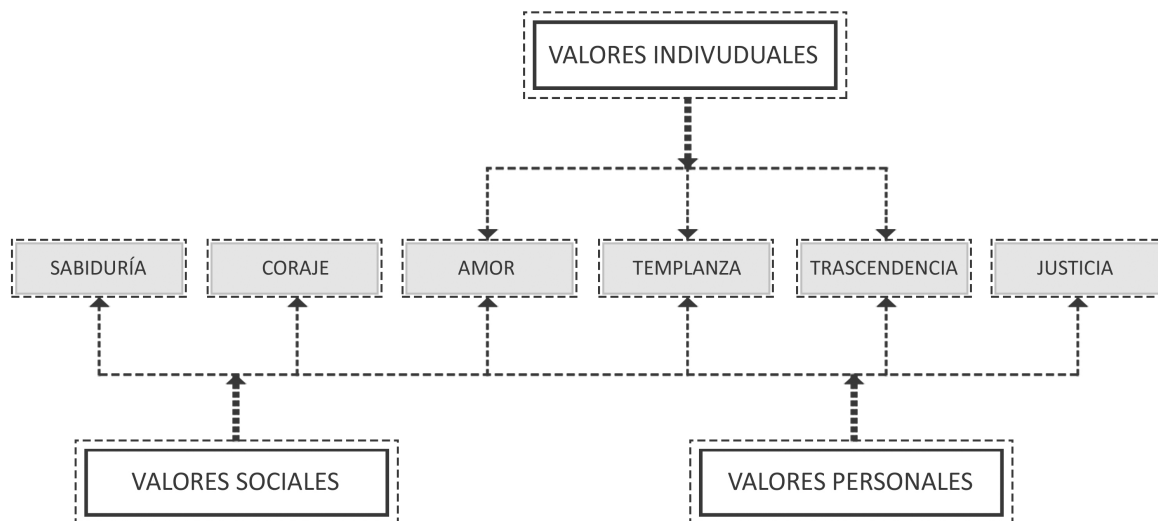


Figura 4.11 *Relación entre Valores y Fortalezas*



A pesar de la importancia que se da al proceso de construcción de la identidad y a la formación de los valores en los adolescentes, no son demasiados los estudios que abordan el desarrollo de las fortalezas personales (Park, 2004; Huebner, Gilman y Furlong, 2009). Por eso nos ha parecido oportuno este objetivo, porque no solo se analizan las fortalezas y los valores, sino también la relación que puede darse entre ambos constructos.

A continuación se exponen la relación que ofrecen los valores personales y sociales con las fortalezas, para posteriormente describir la de los valores individuales (contravalores) y las fortalezas.

a) Valores Sociales y Personales junto a las Fortalezas

Podemos observar como **todas las fortalezas** del presente estudio se relacionan con los *valores personales y sociales* de los adolescentes lorquinos. La consideración de los valores como un aspecto fundamental del carácter o personalidad no es una idea nueva, ya que numerosos autores han hecho referencia a los valores humanos como un elemento que influye de forma decisiva sobre las acciones de los individuos. Se ha comprobado en diferentes investigaciones que pueden actuar como amortiguadores y barreras frente al trastorno mental, además de contribuir a mejorar el bienestar y la salud (Sánchez, 2014). Los valores sociales se relacionan con una buena integración social aspecto destacado en los modelos de desarrollo positivo adolescente DPA (Lerner, 2004). Los valores son creencias subjetivas vinculadas a la emoción, de naturaleza abstracta y con un componente claramente motivacional, pues representan objetivos deseables de alcanzar. Además, sirven de guía tanto para la acción como para la evaluación de comportamientos o sucesos que ocurren a nuestro alrededor (Suárez, Delgado, y Jiménez, 2011).

Para los modelos de desarrollo positivo adolescente los valores sostenidos por chicos y chicas constituyen importantes activos internos que contribuyen de forma sustancial al desarrollo y adquisición de competencias. Valores tales como la prosocialidad, la igualdad y la justicia social, la integridad, la honestidad o la responsabilidad han sido destacados desde estos modelos como valores positivos a promover. Para un mayor desarrollo de los valores es necesario capacitarse de fortalezas, diversos estudios han revelado que dichas fortalezas se asocian con “buenas vidas”, cuyos indicadores son usualmente el crecimiento personal, el



bienestar, la satisfacción con el trabajo y los logros de metas (Gable y Haidt, 2005; Peterson, Ruch, Beermann, Park y Seligman, 2007; Peterson, Stephens, Park, Lee y Seligman, 2010).

Los resultados obtenidos con los valores y fortalezas, nos proporciona datos interesantes respecto a planes de acción, ya que sabemos que los adolescentes tienen unas fortalezas que les servirían de ayuda para llevar a cabo la conducta o comportamiento moral que podría considerarse equivalente. Tal como explica Bandura (1986), cualquier persona puede pensar de una manera y actuar de otra, llegando incluso a justificar una conducta reprochable o a minimizar las consecuencias negativas de una determinada acción considerada injusta.

b) Valores Individuales y Fortalezas

Junto a los valores anteriormente comentados con una valencia claramente positiva, deben considerarse otros con valencia neutra o incluso negativa, como son el hedonismo o la búsqueda de reconocimiento social. Estos valores, que pueden ser considerados como contravalor desde los modelos anteriores, suelen aparecer asociados a problemas comportamentales en chicos y chicas.

La moral de la diversión, el placer, el hedonismo así como el desorden, son algunos de los aspectos presentes en nuestra sociedad, y pueden verse reflejados en los datos de nuestra escala, un hedonismo consumidor, así como una felicidad reducida a formas superficiales y ligeras formada por acontecimientos a los que se le dan suma importancia y se valoran insistentemente en nuestra sociedad. Estos son algunos de los aspectos que se manifiestan en los valores individuales de esta escala y más concretamente, en el valor otorgado a los adolescentes en hacer cosas que les resulten placenteras para ellos mismos.

Los **valores individuales** se relacionan con las dimensiones **amor y transcendencia**, mientras que con la dimensión **templanza** tiene una relación inversa. En la Figura 4.5 podemos ver de forma esquemática las relaciones que ofrecen los valores individualistas y las fortalezas.

Existen pocos estudios que analicen los valores individualistas de los adolescentes junto con sus fortalezas. Arranz (1982), afirma el hedonismo de la juventud, su valoración del

placer como criterio moral. Además existe un cierto énfasis en una juventud materialista, que persigue la realización personal en términos de tener (Martín Serrano, 1992) y que consume activamente los productos del mercado juvenil (Durá Grimalt, 1987; Moya, 1983).

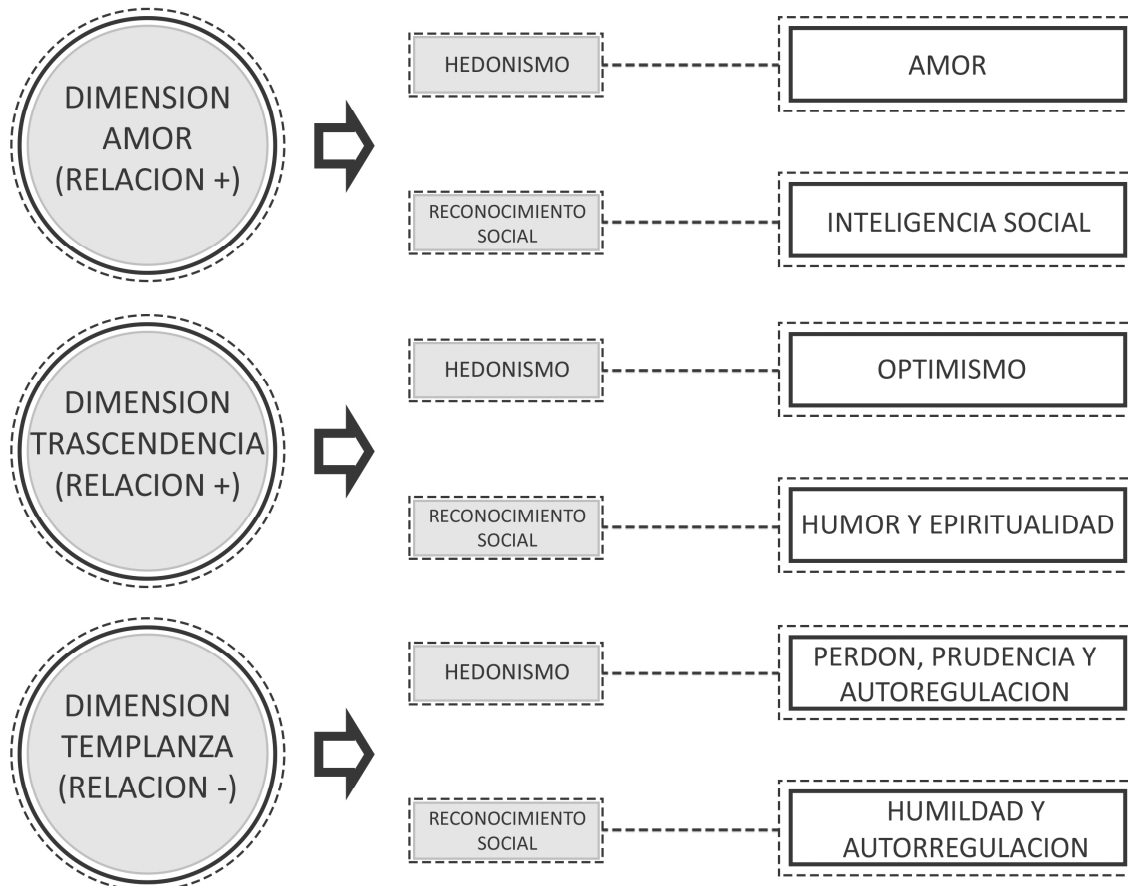


Figura 4.12 *Relación de las dimensiones y sus subdimensiones de Fortalezas junto a los Valores Individuales*

Las fortalezas del amor y de trascendencia se ven relacionadas con los valores individualistas. Estos datos nos indican que los jóvenes relacionados con el hedonismo y el reconocimiento social pueden a la vez, tener fortalezas relacionadas con el amor y la inteligencia social. En un estudio realizado por Serrano, El-Astal y Faro (1996) con adolescentes españoles entre 14 y 18 años se recoge que los valores más apreciados pueden



englobarse bajo dos dimensiones: el bienestar físico y socioemocional (salud, amistad, amor y familia) y el bienestar social (mundo en paz, libertad). Según los autores, se trata de un marco muy protector y vinculado al propio yo, es decir, con una orientación más individualista que social, más inmediata y concreta.

El hedonismo se relaciona con la dimensión amor, y con la importancia que les dan los adolescentes a las relaciones cercanas con los demás, en concreto aquellas en la que los intercambios y cuidados son recíprocos, al igual que tener en cuenta los motivos y sentimientos de las personas de su alrededor.

La dimensión trascendencia se correlaciona con el optimismo, indicando que cuanto mayor importancia le dan los adolescentes a esperar lo mejor del futuro y trabajar para lograrlo mantienen un alto valor del hedonismo. El reconocimiento social está relacionado con la inteligencia emocional, teniendo en cuenta los motivos y sentimientos de las personas de su alrededor así como el humor y teniendo unas creencias firmes sobre el propósito superior y significado del universo (espiritualidad).

En el caso de la templanza, rasgos que nos protegen contra los excesos como el odio, el placer a corto plazo o la deseabilidad las relaciones se manifiestan de un modo negativo en el caso del hedonismo ocurre con las fortalezas capacidad de perdonar, prudencia y autorregulación, mientras que con el reconocimiento social son las fortalezas de humildad y autorregulación.

4.2 Limitaciones del estudio

Tras todo expuesto y discutido anteriormente, creemos que es el momento de hacer un balance de nuestro estudio, de sus principales aportaciones y limitaciones. Consideramos que los principales puntos fuertes de este trabajo de investigación han sido:

- Disponer de una amplia muestra de adolescentes de nuestro contexto y múltiples indicadores o variables predictoras, lo cual nos ha permitido poder dibujar una visión panorámica acerca de las fortalezas, valores y variables sociodemográficas de la población adolescente en la población de Lorca.



- Desarrollar un estudio exploratorio del desarrollo positivo adolescente que contara con diversos conocimientos específicos sobre los distintos valores y fortalezas implicados en la vida del adolescente.
- Profundizar en las características de los adolescentes haciendo especial hincapié en los aspectos positivos de su desarrollo. La aportación del VIA-Y así como la escala de EVDPA, centrándose en las posibilidades de los más jóvenes, resaltando la información que complementa a la obtenida en otros estudios centrados en la patología de la adolescencia y la juventud.
- Caracterizar los rasgos evolutivos de los adolescentes en función de su género, edad, curso, satisfacción con sus padres, percepción como estudiantes, medios de comunicación... etc. factores que condicionan la vida de un adolescente, y como éstos se pueden relacionar con el desarrollo positivo.
- Contribuir con un trabajo original para esclarecer un objetivo fundamental: conocer la vertiente más positiva del adolescente a través de la evaluación de las fortalezas humanas y los valores.

Finalmente, aunque hayamos subrayado las aportaciones fundamentales de este trabajo, resulta también necesario precisar algunas de las limitaciones presentes en este estudio, para tomar conciencia del alcance real de este trabajo y sugerir mejoras en investigaciones futuras.

En primer lugar, una de las limitaciones principales es el carácter sumamente extenso que tiene el cuestionario VIA-Y para describir las fortalezas, aunque en este trabajo se ha conseguido reducir el número de ítems, aún así puede ocasionar agotamiento, apatía y deserción a la hora de responderlo, además limita la investigación de otras características de la población que pudieran resultar interesante estudiarlas con la temática abordada.

Otro de los aspectos a resaltar, es la escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. Sin duda, sería interesante comprobar empíricamente, mediante la evaluación de las competencias que nos ofrece la escala en una amplia muestra de adolescentes, si esta agrupación responde a una estructura factorial latente. Aún queda mucho trabajo por hacer, ya que tras definir las competencias que configuran un desarrollo positivo adolescente, es



necesario construir, adaptar y validar instrumentos que puedan servir para evaluar esas competencias.

Aunque hemos contado con una muestra interesante en cuanto a número de participantes, debemos tener en cuenta las limitaciones del estudio asociadas a las características de la muestra: población escolarizada, clase social, pertenecientes al municipio de Lorca, etc. Para seguir profundizando, sería necesario contar con una muestra más heterogénea que representara un porcentaje mayor de adolescentes.

En este trabajo se ha focalizado la atención en las fortalezas y valores de los adolescentes escolarizados, por lo que sería fundamental complementar esta información con la evaluación de medidas similares de padres y educadores, que se convierte en algo esencial para contribuir al desarrollo de los adolescentes.

En el presente estudio se han recogido datos sobre la satisfacción que sienten los adolescentes con sus padres. Sería interesante seguir profundizando en este análisis, especialmente útil para conocer la satisfacción con el vecindario, entorno escolar, pudiendo complementarse en investigaciones futuras.

Otra limitación inherente a este estudio es el haber partido de una muestra que engloba solo la adolescencia inicial y media hasta final de la educación secundaria obligatoria. Esto fue una decisión del propio trabajo, al intentar partir de una realidad común en dicho estudio que facilita la comparación entre contextos similares: los centros de educación secundaria solo en su etapa de la ESO.

A pesar de las limitaciones, consideramos que resulta una aportación sugerente, significativa y novedosa en dicho campo, y confiamos que este trabajo acabe siendo un grano de arena que contribuya en el futuro a través de posteriores investigaciones a superar nuestra aportación con la intención de mejorar la calidad de vida y bienestar de nuestros adolescentes.



4.3 Conclusiones y recomendaciones

Una vez analizados y contrastados los datos de esta investigación en función a otros estudios, se procede a extraer las conclusiones de la tesis, atendiendo a fortalezas y valores más destacados, como a los factores que inciden en ambos conceptos, sin olvidar la relación estudiada entre valores y fortalezas.

Tras los años 90 del siglo pasado la psicología se ocupó de la psicopatología de las personas, y poco en analizar lo positivo que éstas podían tener. Gracias a Martin E. P. Seligman, fundador de esta nueva línea de conocimiento llamada psicología positiva, se empezaron a estudiar las fortalezas y virtudes humanas, y de potenciar lo positivo que hay en el ser humano, sus capacidades y motivaciones. Protegen la salud física y mental, además de que llevan a tener una mayor satisfacción con la vida, fomentan los sentimientos de esperanza, las emociones positivas y el crecimiento personal (Quinceno y Vinaccia, 2012).

La adolescencia es un periodo de la vida en la que los procesos de construcción de identidad, el desarrollo de nuevas formas de pensamiento, incluida la capacidad de razonamiento moral y el fortalecimiento de relaciones sociales, se convierten en una oportunidad irrepetible para la consolidación de valores y fortalezas humanas. Ahora bien, los estudios enmarcados desde la psicología positiva en el campo infanto-juvenil son muy pocos y más bien recientes, y se han centrado en fortalezas como espiritualidad (trascendencia), optimismo, felicidad, gratitud, sentido del humor, entre otros (Giménez, Vásquez y Hervás, 2010).

La primera conclusión de este trabajo se desprende de la revisión de los antecedentes, ya que se evidencia la necesidad de trabajar estos aspectos en el desarrollo de los adolescentes, no solo con la finalidad de conocer o determinar los valores o fortalezas que imperan, sino también para saber la relación que mantienen éstas entre sí y éstas con otros aspectos (edad, comunicación, satisfacción con los padres, amistad etc.)

Queda aún mucho trabajo por hacer, por una parte, tras definir las competencias que configuran el desarrollo positivo adolescente. Concluimos que es necesario construir, adaptar y validar instrumentos que puedan servir para evaluar estas competencias. Estos instrumentos



servirán para acumular indicadores de bienestar adolescente que vayan más allá de los clásicos índices de conductas problemas, tan abundantes en el mundo occidental (Stragner y Zweig, 2008). Estos instrumentos nos proporcionaran información para promover la competencia y el desarrollo adolescente saludable, donde la escuela pueda ser el contexto idóneo para llevar a cabo programas de promoción del desarrollo positivo adolescente. En la escuela sería necesaria una ampliación y extensión del rol educativo y una nueva dinámica de relación con su entorno y la comunidad para asegurar el desarrollo positivo de los adolescentes (Oliva et al., en prensa). La evaluación de la calidad educativa, en fin, no debe residir sólo en el logro de unos estándares de rendimiento, sino perseguir objetivos más amplios y considerar también la contribución de la escuela a la mejora del bienestar psicosocial de los adolescentes, lo que consecuentemente redundará en el bienestar de nuestra sociedad del futuro (Keyes, 2003; Oliva et al., 2008). La escuela de calidad debe ser, por tanto, eficaz en lo académico y promotora del desarrollo positivo.

Igualmente hay que investigar más acerca de cuáles son las características personales, familiares, escolares y comunitarias de los adolescentes que alcanzan una alta competencia y desarrollo personal, y qué políticas sociales y educativas dirigidas a la juventud favorecen ese desarrollo. El análisis del papel de las diferentes fortalezas y valores nos ofrece una visión cercana a las consecuencias que tienen sobre los adolescentes, al utilizarlas como variables protectoras ante problemas psicológicos, situaciones de riesgo etc., así como variables que influyen en su bienestar. Aproximarnos a estas variables puede explicar, de forma total o parcialmente su desarrollo.

a) Los adolescentes y las fortalezas que presentan

A partir de los datos de esta investigación se puede concluir que los adolescentes presentan fortalezas entre las que destacan, principalmente la sabiduría y el conocimiento, algo que consideramos esencial, especialmente porque se encuentran en edad escolar. La sabiduría ofrece un lugar privilegiado dentro de las fortalezas estudiadas, por lo que nos preguntamos qué ocurre realmente para que nuestros jóvenes fracasen en un porcentaje tan elevado en los estudios de educación secundaria, si muestran este interés por el conocimiento.



Actualmente existe un alto porcentaje de alumnos que suspenden sin lograr la titulación correspondiente (ESO), investigaciones recientes ponen de manifiesto los reiterados procesos de fracaso escolar que presentan nuestros estudiantes (Carabaña, 2012; De la Fuente y Jimeno, 2011; FEDEA, 2013; Navarrete, 2007; Sastre, 2015). Sabemos que la repercusión en la vida de los estudiantes con fracaso escolar es importante y que en muchos casos fracaso escolar y social aparecen asociados. Hoy en día el fracasar en la escuela comporta un alto riesgo de ser excluido del contexto social normalizado (Azevedo, 2003), y esto parece que nuestros más jóvenes lo saben, por la importancia que muestran a esta dimensión.

La correcta identificación de las causas podría convertirse en el punto de partida desde el que adoptar medidas estructurales que fomenten el logro académico. Existe un debate entre expertos educativos y en la literatura de referencia podemos encontrar trabajos que destacan la influencia ejercida sobre el rendimiento educativo, donde se reflexiona sobre los factores que provocan el bajo rendimiento escolar en adolescentes. Algunas de estas causas son muy particulares y concretas, otras operan según el contexto, mientras otras pueden actuar como causa preferente durante una etapa de la vida o ciclo de estudios, (Alcántara, 2007). Es decir, que el ambiente en unas ocasiones influye negativamente en el rendimiento y en otras positivamente. Algunas de estas causas pueden ser los medios de comunicación, tal como nos dice Pallares (2000), los medios de comunicación social tienen una influencia en el rendimiento escolar, al igual que el resto de las actividades humanas (distracciones, actividades extraescolares, deporte, etc.) la prensa, la radio, el cine y la televisión.

También estos factores podemos dividirlos en factores externos e internos. Por factores externos al alumnado entendemos el entorno socioeconómico desfavorable, métodos de enseñanza inadecuados o una actitud familiar desalentadora; como factores internos encontramos las dificultades de atención y aprendizaje, el desinterés por la escuela o las relaciones entre iguales. Moreno (2009), identifica la combinación de factores internos y externos como la causa del fracaso escolar. Si situamos al alumnado como sujeto activo del éxito escolar dentro del proceso educativo debemos hacer referencia, tal y como recogen Simons-Morth y Chen (2009), a que “los aspectos individuales se han vinculado al grado en que el alumnado está implicado, conectado y comprometido con la escuela, a la vez que motivado para aprender y rendir”(p.4).



En este trabajo concluimos las bajas relaciones que se han dado entre los adolescentes y las fortalezas de optimismo, liderazgo y prudencia. A los alumnos de educación secundaria les cuesta esperar lo mejor del futuro y trabajar para lograrlo, así como esperar a que éste les depare cosas buenas. No presentan actitudes de liderazgo, herramienta tan importante y esencial no solo como habilidad que posibilita el desarrollo integral, sino como forma de promover y consolidar cambios entre adolescentes. La prudencia es otra de las fortalezas a desarrollar en los más jóvenes. Es importante que los chicos desarrollen esta fortaleza para obtener un razonamiento práctico y una autorregulación que le permita conseguir sus objetivos a largo plazo de forma efectiva.

Para intentar comprender cuales son los factores que inciden en su baja motivación hacia actitudes dinamistas, así como en capacidades para movilizar grupos, tenemos que desarrollar habilidades para el desarrollo integral del potencial de los chicos. Junto a esta fortaleza de liderazgo se encuentra el decaimiento hacia la esperanza sobre el futuro. Los jóvenes no creen que vayan a ocurrir los resultados esperados, ni actúan de forma para que esos resultados esperados sean más probables, disminuyendo así el buen ánimo y la motivación por acciones dirigidas a la consecución de objetivos, fortaleza a la que tenemos que darle la importancia que se merece ya que nos encontramos ante una de las que más se relaciona con el desarrollo y mantenimiento de otros aspectos positivos como la felicidad y la salud, como ha constatado previamente (Cassidy, 2000; Lampropoulos, 2001; Russo y Boman, 2007; Seligman et. al., 1995; Snyder et al., 2003; Toner et al., 2012; Yarcheski et al., 2004), estos resultados, junto a los de los estudios previos apuntan a que el optimismo ejerce un papel fundamental en el ajuste psicológico de los adolescentes. Así como concluimos, que se debe trabajar la fortaleza prudencia en los adolescentes, porque un aumento o control en la misma les proporcionaría actitudes para poder evaluar las consecuencias de sus acciones y decisiones, resistir a sus impulsos y sus deseos a corto plazo para conseguir aquello que se han propuesto (Haslam, 2004).

Estos resultados evidencian la necesidad de una estrategia de actuación conjunta que cuente con el compromiso y la implicación de todos los agentes educativos como estrategia preventiva ante el fracaso escolar. Siendo imprescindible la reflexión sobre las prácticas



educativas, así como el refuerzo percibido por los estudiantes tanto de las familia como de los docentes. Un trabajo conjunto de los centros educativos y de las familias, tal como indica Egido (2014), las políticas por el éxito educativo son las que vuelven a poner sobre la mesa la importancia que tienen la participación e implicación de los padres y de las madres en el funcionamiento de los centros escolares, con este trabajo conjunto de cooperación las familias y los centros transmitan a los estudiantes estrategias de aprendizaje y refuerzo para su motivación personal. Según los resultados obtenidos por distintas investigaciones, el rendimiento y los resultados escolares mejoran cuando los profesores, direcciones y el centro escolar en su conjunto fomenta la participación y tienen en cuenta la colaboración de los padres en el aprendizaje y formación de los alumnos (Martínez 1992, Sarramora 2004, Grant y Ray 2013). Sería interesante desde el contexto escolar fomentar los denominados programas de ayuda entre iguales que consisten en la creación y formación de un colectivo del alumnado que sea capaz de escuchar y acompañar en sus necesidades a otros alumnos, basándose en las dificultades que experimentan y proporcionando herramientas para resolverlas desde la negociación y el respeto mutuo (Fernández et al., 2002), generando así ambientes educativos más participativos con los que el adolescente puede sentirse más identificado y con mayor grado de optimismo respecto a su futuro. En un estudio con población adolescente española (entre 12 y 14 años) se encontró que el liderazgo era una de las conductas asociadas a un alto autoconcepto (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003). En nuestro estudio la percepción que tienen los alumnos de Lorca como estudiantes se encuentra íntimamente relacionada con todas las fortalezas estudiadas y con los valores personales y sociales, por lo que podemos concluir que a pesar de los índices de fracaso escolar en nuestros chicos/as, para ellos es importante la adquisición y el uso del conocimiento y más concretamente la creatividad en la que desarrollan nuevas y productivas formas de conceptualizar y hacer las cosas. Hay para quien en el autoconcepto académico está la base del futuro éxito/fracaso escolar (Sánchez, 2000). En este estudio más de la mitad de los estudiantes se han identificado como buenos estudiantes y un tercio de ellos como regulares, por lo tanto pueden ser otros factores los que incidan en el fracaso escolar, y no solo factores personales como el autoconcepto que tengan de sí mismos.



La familia como promotora

La familia como promotora educativa, es un aspecto a tener en cuenta, los adolescentes de nuestro estudio manifiestan lo importante que es para ellos sus padres. El caso de fortalezas, la satisfacción que tienen los chicos con su padre y madre, se ve relacionada con las seis dimensiones, para ellos es importante el tiempo que pasan con sus padres, el interés que sus padres muestran hacia sus estudios y actividades, así como la ayuda y el acompañamiento que sienten con sus padres ante sus preocupaciones y dificultades, la evidencia empírica disponible indica que cuando el afecto, el apoyo y la comunicación positiva caracterizan las relaciones entre padres y adolescentes, éstos últimos muestran un mejor ajuste psicosocial (Steinberg y Silk, 2002). Los valores han presentado la misma importancia de sentirse satisfechos con su padre y madre, siendo los valores personales y sociales los que se encuentran relacionados con la satisfacción de los alumnos. En este sentido se ha encontrado que la percepción que los hijos tienen sobre la calidad de relación con sus padres determina el grado de interiorización.

No cabe duda del papel que la familia juega en la transmisión de valores, Ortega y Mínguez (2003), nos recuerdan que en la familia los hijos encuentran las condiciones ambientales imprescindibles para el aprendizaje de los valores: el clima moral, de seguridad y de confianza, de diálogo y responsabilidad que haga posible, desde la experiencia, la apropiación del valor. La literatura que analiza la influencia de la calidez y el afecto presente en el hogar sobre el bienestar de hijos e hijas es bastante clara, concluyendo que los chicos y chicas que afirman tener relaciones más cercanas con sus madres y padres, caracterizadas por la cohesión, la comunicación y el afecto entre otras, además de estar más protegidos frente al efecto negativo de los acontecimientos vitales estresantes que experimentarán durante la adolescencia (Oliva, Morago y Parra, 2009), manifiestan indicadores de florecimiento como elevadas competencias personales y morales caracterizadas por ejemplo por mayor autoestima o elevados niveles de prosocialidad, un mayor bienestar emocional y un ajuste más positivo, tanto a nivel interno como externo (Dusek y McIntyre, 2003; Gray y Steinberg 1999; Maccoby y Martín, 1983; Oliva, Parra y Sánchez–Queija, 2002; Oliva, Parra, Sánchez–Queija y López, 2007; Parra y Oliva, 2006; Sánchez–Queija, Oliva y Parra, 2006). Gracias a los procesos de socialización que se producen en ésta permiten que los adolescentes conozcan estos valores y puedan llevarlos a cabo, por lo que en esta investigación se plantean



propuestas para trabajar con grupos de padres y madres, revistas, y otros documentos que pueden emplearse para la formación de padres y madres de adolescentes. Esta propuesta pretende favorecer una parentalidad positiva en la que los padres puedan comunicarse con sus hijos, apoyarlos, supervisarlos, y resolver los conflictos que surgen en la convivencia cotidiana, con la base del conocimiento que ofrecen las actitudes positivas que tienen las fortalezas y valores. Según el *Search Institute* (Scales y Leffert, 2004), el apoyo en la familia por parte de unos adultos que proporcionan ayuda y cariño, así como la comunicación positiva en la que chicas y chicos hablan en casa de forma fluida son dos de los 20 aspectos que se definen como recursos o activos externos para el desarrollo y cobran especial importancia durante los años de la adolescencia.

Una futura línea de intervención sería el trabajo directo con padres y madres de adolescentes, partiendo del supuesto de que todas las familias poseen competencias y capacidades que pueden fomentarse de cara a mejorar la calidad del contexto familiar como promotor del desarrollo positivo de niños y adolescentes. Hay que destacar la importancia que adquiere durante la adolescencia el asesoramiento a padres en su tarea de crianza y educación de los hijos, ya que esta etapa puede resultar más complicada para muchos padres y madres que se sentirían desorientados y confusos. Resulta necesario que dispongan de recursos que les apoyen en su tarea educativa, les transmitan conocimientos y estrategias para aumentar su competencia y mejorar su estilo parental y les sirvan para fortalecer sus nexos con la comunidad (Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004). Los materiales informativos, el trabajo con grupos de padres o la orientación individualizada pueden mostrarse muy eficaces para conseguir esos objetivos. Esto podría contribuir a la reducción de muchos de los problemas de ajuste interno y externo característicos de los adolescentes y les facilitaría una transición más saludable al mundo adulto (Oliva, 2006). El medio familiar óptimo para el desarrollo del adolescente es aquél que combina la comunicación y el afecto con las exigencias de madurez, el establecimiento de límites, el seguimiento, y el fomento de la autonomía e individualidad. La comunicación entre padres e hijos suele deteriorarse en algún momento entre la infancia y la adolescencia, con algunos cambios claros en los patrones de interacción: pasan menos tiempo juntos, las interrupciones de los padre y, sobre todo, a las madres son más frecuentes, y la comunicación se hace más difícil (Barnes y Olson, 1985; Steinberg, 1981). A todo esto habría que añadir una cierta flexibilidad y sensibilidad para



ajustarse a los muchos cambios que se producen durante estos años de la adolescencia. Por lo tanto, perseguir cualquier intervención dirigida a favorecer el desarrollo adolescente debe ser conseguir que padres y madres muestren un estilo educativo o disciplinario democrático (Steinberg y Levine, 1997). Son muchos los obstáculos que pueden surgir en el contexto familiar: falta de recursos y habilidades parentales, escasez de tiempo o energía, dificultades conyugales, un adolescente complicado etc. Tener programas accesibles para padres en las que se desarrollen conductas de modelado, de estimulación, facilitación y de recompensa (Zimmerman, 1989), disminuirían el fracaso escolar. Incluso en el supuesto de que muchos padres sepan qué tienen que hacer para favorecer el desarrollo, no van a saber cómo hacerlo, por lo que apoyar a los padres en esta tarea, ofreciéndoles sugerencias sobre cómo mostrar un estilo democrático centrado en la promoción del desarrollo positivo y en la prevención de problemas de ajuste emocional y conductual durante la adolescencia es de gran importancia.

La organización escolar

Así como modelos de dirección educativa, formación del profesorado, métodos de enseñanza-aprendizaje o las relaciones personales que se establecen en el interior de las aulas contribuyen a que los procesos educativos sean ricos y valiosos para todos (Baerveldt, Van de Bunt y de Federico, 2010; González, 2002; McMahon, 2009; Murilllo y Hernández-Castilla, 2011). De esta forma la escuela cumpliría su función social a través del currículo y organización escolar, pero lamentablemente, esta no parece ser la realidad de un sistema educativo que, como el nuestro a día de hoy, no garantiza un contexto motivador de aprendizaje que minimice los riesgos de fracaso escolar (Birbili 2005; Calero, 2006). Los procesos de fracaso escolar no emergen de forma repentina, suelen mostrarse precedidos por conductas de desapego y de desvinculación progresiva que conducen al posterior abandono del sistema educativo (Fernández, Mena y Riviére, 2010; González, 2010). La equidad educativa puede definirse como “un estado del proceso educativo basado en condiciones, experiencias y situaciones pedagógicas orientadas a la obtención del éxito educativo de todo alumnado” (Sánchez-Santamería y Manzanares, 2014, p.94). Hacer efectiva esta oportunidad de éxito educativo se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de las actuales políticas educativas.



Este carácter previsible nos lleva a pensar que la correcta identificación de sus causas podría convertirse en el punto de partida desde el que adoptar medidas estructurales que fomenten la obtención del logro académico. La controversia generada en torno a la conceptualización del éxito o fracaso ha provocado que algunos expertos se hayan mostrado contrarios a su utilización al considerar que ofrece una imagen negativa del alumnado, que daña su confianza y autoestima y que pone el énfasis en los resultados y no en la comprensión de los procesos de aprendizaje (Gimeno y Carbonell, 2004). La impresión conceptual que rodea la fracaso escolar se reproduce de manera similar en la identificación de los factores que lo facilitan o promueven.

Como factores claves asociados a esta problemática educativa, citamos en primer lugar el grado de implicación familiar en el proceso educativo y, en segundo lugar, la organización escolar. Al igual que en nuestro estudio, en el que el nivel educativo de los padres se ha relacionado con valores como los sociales y los personales así como, con las fortalezas de sabiduría, amor y justicia, los estudios de (Martínez y Álvarez, 2005; Martínez-Otero, 1997; Peralbo y Fernández, 2003) relacionaron el nivel educativo frecuentemente con el rendimiento del alumnado. El clima familiar también incide en el autoconcepto, en la autoestima, en la autoeficacia y en las conductas de autorregulación de los estudiantes incidiendo, consecuentemente, en el aprendizaje y rendimiento académico (Castejón y Pérez, 1998; Galicia, Sánchez y Robles, 2013; García, Pelegrina y Lendínez, 2002). De ha considerado que la influencia de la implicación familiar en el proceso educativo es tan relevante que las expectativas familiares sobre el logro educativo pueden disminuir la probabilidad de abandono temprano (González-Pienda y Núñez, 2005; Muller, 1998). Desde la organización escolar se debe de ser consciente, tal y como explica Escudero (2005) que el fracaso escolar no es un fenómeno natural sino una realidad construida en y por la escuela, en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella.

Para la prevención del fracaso escolar requiere de la actuación en dos líneas diferenciadas. Por una parte, la revisión de los criterios de agrupamiento escolar y designación tutorial que llevan a cabo los centros educativos, estas prácticas responden a intereses ajenos al alumnado y favorecen el desarrollo sistemático de los procesos de fracaso escolar (Cucurella, 2002; González, 2002; Feito, 2000). Debe iniciarse el trabajo



individualizado con el alumno en riesgo en cuanto se manifiesten los primeros síntomas de desapego (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Tinajas, 2009) y que se base en la cooperación continúa entre familias y equipos docentes, para la transmisión en el refuerzo en la motivación individual. Identificar barreras que dificulten la participación del alumnado en condiciones de igualdad, prestando especial atención al alumnado en riesgo de exclusión (Booth y Ainscow, 2002).

Concluimos que al igual que el artículo de Gustems y Sánchez (2015) se debe prestar mayor atención a las fortalezas, tanto en la práctica docente como en las políticas educativas. Estos datos nos deben ayudar para avanzar en comprender lo que estiman importante en su vida y ayudarles a formarse en ese sentido.

Identidad, grupo de amigos y voluntariado

En la etapa adolescente la sociabilidad entre grupos de iguales es de gran importancia. En la relación de amistad e intimidad, los amigos y el grupo de pares tienen una importancia primordial para los adolescentes, son pocos los que no tienen o no buscan un amigo especial con quién compartir sus inquietudes, dudas, penas y aventuras (Díaz-Sánchez, 2006) y esto, se ve reflejado en el presente estudio, ya que las fortalezas con mayor peso para nuestros alumnos son fortalezas que mantienen el vínculo con los amigos, aspecto de vital importancia para los estudiantes de secundaria, la motivación de ser amable con otros, el reconocimiento de la amabilidad en otros así como, la puesta en práctica de este tipo de conductas en la vida cotidiana. Para nuestros jóvenes es importante el sentir que tienen amigos en los que confiar, casi el cien por cien de nuestra muestra ha manifestado tener amigos con los que contar, con ello obtienen un grupo de semejantes parecidos a ellos en el que se encuentran cómodos y con ellos establecen sus relaciones de confianza y lealtad, todo esto se refleja en la amistad y las dimensiones de transcendencia, coraje y amor (amabilidad) así como con los valores personales y sociales. Los adolescentes aprenden efectivamente en la confluencia de valores y contravalores, y a la vez, va construyendo una escala o matriz de valores en la que prioriza unos e identifica singularmente a otros (Casas-Aznar et al. 2004). En este aprendizaje los amigos se muestran de gran importancia, así como con la observación de modelos, la identificación de personajes de la vida real o del mundo virtual y de las condiciones que envuelven los diferentes espacios de socialización y de educación.



La transcendencia se refleja en la gratitud que prevalece sobre las demás fortalezas, en ella los adolescentes muestran sentimientos positivos, como apreciación hacia alguien o algo y buenos deseos, generando una emoción empática. Gilligan (1994), amplía el concepto de intimidad, no solo es conexión y cuidado del otro, sino también como relación afectiva, como vínculos de amistad, apoyo, confianza, comunicación y empatía; como construcción de espacios de relación intersubjetiva mediados por la afectividad, donde se pone de manifiesto la capacidad de dar, darse y pensar en el otro y en los otros. El coraje y más concretamente la fortaleza del valor/valentía, es un aspecto a resaltar en las fortalezas manifestadas en esta tesis, podría considerarse una característica propia del adolescente, por la búsqueda de sensaciones y el afán de quedar bien ante los demás. Así como la ciudadanía es otra de las fortalezas que nuestros jóvenes tienen en consideración, mostrando que es importante para ellos la responsabilidad social, la lealtad y el trabajo en equipo, todos estos conceptos tienen en común el sentimiento de obligación con el bien común por encima de los propios intereses. Este dato no se relaciona con el porcentaje de alumnos que ha manifestado tener actividades de voluntariado, así como los valores sociales de nuestros estudiantes, tendríamos que preguntarnos por qué mantienen la fortaleza de ciudadanía y sin embargo los valores que implican la participación activa en la comunidad, asociaciones, ONGs... (valor que implica compromiso social), es una de las menos valoradas por ellos junto al reconocimiento social. Habría que investigar ciertas variables contextuales, como por ejemplo, la disponibilidad de programas de actividades extraescolares, comunitarias o de voluntariado, que abran a los adolescentes nuevos horizontes y les proporcionen oportunidades para la construcción de nuevas competencias (Feldman y Matjasko, 2005; Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008). En nuestro estudio hay datos relevantes a tener en cuenta, más de la mitad de los chicos/as manifiesta callejear con los amigos, mientras que menos de un 1% dice hacer servicios de voluntariado, así como el 1% pertenece a un club social, y un 2.6% acude a asociaciones parroquiales. Con todos estos datos vemos que los jóvenes en su mayoría salen a la calle pero sin ningún propósito fijo y sin ningún objetivo concreto. Utilizar el contexto comunitario para la promoción de valores y fortalezas asociadas al desarrollo positivo adolescente, es otra de las recomendaciones que obtenemos de esta tesis. Se trata de fomentar la seguridad en los barrios, la oferta de actividades extraescolares de ocio, el empoderamiento de la juventud, y la vinculación de los más jóvenes con la comunidad. Estas actividades podrían ser



promovidas a nivel comunitario, que pueden contribuir de forma decisiva a que los jóvenes y adolescentes maduren, se empoderen, se sientan útiles e importantes para la comunidad y quieran contribuir de forma activa a su mejora. Para futuras líneas de intervención se podrían hacer estudios del contexto comunitario para ver cuales son las fortalezas y debilidades de la zona. Una intervención directa sería la realización de campañas de sensibilización sobre la importancia de la comunidad para el desarrollo positivo adolescente, una campaña de sensibilización que cuente con anuncios publicitarios, trípticos, carteles y otros recursos dirigidos a la población en general y que promueva un fomento de los valores y fortalezas comunitarias. La oferta de actividades extraescolares dirigidas a jóvenes, haciendo especial énfasis en la elaboración de aquellas actividades dirigidas a los colectivos más necesitados, no ofreciendo una amplia gama de actividades sino conseguir la participación continuada de los jóvenes a las mismas.

Algunos ejemplos de actividades pueden ser: obras de teatro, fotografía, intercambio de aprendizajes, la formación de un periódico, voluntariado, programas de fortalecimiento y promoción del ocio alternativo, etc. Para que todo ello se lleve a cabo, se debe contar con técnicos que formen en la promoción del desarrollo positivo adolescente a aquellos profesionales o jóvenes expertos que monitoricen actividades en la comunidad. El conjunto de propuestas debe estar constituido por un grupo de trabajo conformado por profesionales de varias instituciones que se encargarían de valorar la viabilidad de las propuestas y adaptarlas a la realidad de la comunidad.

b) Los adolescentes y los valores que presentan

La importancia de los valores es crucial para que los adolescentes se conozcan a sí mismos, a amarse y al mismo tiempo entender y amar a los demás. Los valores dan sentido a su vida y facilitan la relación madura y equilibrada con el entorno, con nuestro mundo y con las personas, y acontecimientos de forma integrada, proporcionando equilibrio y paz, la escala de valores de cada persona determina en definitiva su pensamiento y su conducta (Musen, 1998). Por este motivo es de gran importancia tener estudios que nos indiquen qué valores son los que rigen la vida adolescente, cuales son los más estimados para ellos. Para nuestros estudiantes de educación secundaria, hay unos valores más importantes que otros, en el presente estudio cabría resaltar dentro de los valores personales el valor de la honestidad y



la responsabilidad; en los valores individuales el hedonismo ocupando el tercer puesto en la lista para ellos y; en valores sociales los chicos/as resaltan en justicia. Concluimos que los alumnos de educación secundaria, manifiestan preferencia por uno de los valores más importantes del ser humano, la honestidad, una de las cualidades más grata que puede llegar a tener una persona (Gómez, 2004). Dentro de los valores personales, los alumnos resaltan también el valor de la responsabilidad, con ello inferimos que en la vida de los chicos/as, tienen presente este valor, aceptando lo que se requiere, honrando el papel que se les confía y llevándolo a cabo conscientemente, poniendo lo mejor de ellos mismos, (Garza y Patiño, 2000). En la vida de los más jóvenes la responsabilidad personal se proviene de muchas fuentes previsibles e imprevisibles, e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar. La responsabilidad social y global requiere de todo lo mencionado, así como de la justicia, otro de los valores más apreciado por los adolescentes dentro de los valores sociales, la humanidad y el respeto por los derechos de todos los seres humanos. Anteriormente ya nos hemos percatado de la importancia de las fortalezas relacionadas con la sociedad como la ciudadanía y la baja participación en actividades de voluntariado, ya que respecto a los valores surge la misma pregunta, por qué si mantienen el valor de la responsabilidad y la honestidad, no son más participativos en actividades como el voluntariado y acciones que impliquen el beneficio de todos sin discriminación. Quizá la respuesta esté en el concepto del valor de la responsabilidad sobre la educación como apunta Civila (2003, p. 241):

“cuando hay comunidades en las que unos miembros pretenden dominar la voluntad de otros, convirtiéndolos en sumisos y dependientes, no existe una responsabilidad compartida con la sociedad, sino que ésta se enfrenta a los intereses individualistas, y egoístas, de carácter económico o de poder. Es preciso enseñar a los profesionales del futuro, es decir, a los escolares de hoy, que el progreso y bienestar social nos interesa a todos y a todas, para ello se demanda el desarrollo de hábitos cognitivos, afectivos y operativos necesarios para disfrutar de una felicidad compatible y cooperadora en comunidades altamente heterogéneas en intereses, creencias y expectativas”

Al hablar de educación, haremos mención a los profesionales de la educación, los cuales deben tener un alto grado de compromiso y atención a los demás, y una competencia profesional altamente valorada (Marín, Latorre y Blanco, 2010). Todo docente deberá ser, también, buena persona, pues la enseñanza deviene en última instancia una preocupación por el bienestar de los demás (sus alumnos) (Higgins, 2011) y su responsabilidad va más allá del



aula en que trabaja: se dirige a la resolución comprometida de los problemas de su sociedad, de la superación de sus desigualdades y por tanto presenta una clara orientación moral (Byrd, 2012).

Los intereses individualistas a los que se enfrentan nuestros más jóvenes, pueden explicar que el hedonismo sea uno de los valores más estimados por los adolescentes. Es el tercer valor más considerado por ellos, la causa de que este valor esté por encima de otros, quizá sea de naturaleza cultural. La sociedad está penetrada de antivalores propios del sistema neocapitalista del mundo actual. En la sociedad de hoy en día, prevalece el afán de placer, de lucro, de figuración social y el orgullo. Aunque valores tan importantes como la responsabilidad, honestidad y justicia están presentes en nuestros jóvenes también convergen con antivalores, esto desemboca en la falta de llevar acciones en las que puedan desarrollar tales valores.

Contexto educativo y los valores

Teniendo en cuenta todos los antecedentes que traen los valores individualistas, parece indudable que la promoción de valores positivos y la prevención de contra-valores debe constituirse un objetivo fundamental para cualquier tipo de programa o intervención escolar o extraescolar llevada a cabo en el marco del desarrollo positivo adolescente. Si pudiera existir una asignatura o materia dedicado al desarrollo de las competencias para el avance de tales valores, una formación en la que los profesionales del futuro, estudiantes del presente, pudieran plasmar los valores de responsabilidad, honestidad y justicia. Un ejemplo de ello es que un docente honesto va a fortalecer la honestidad personal en la realización del destino de sus estudiantes, va a generar confianza y admiración de sus estudiantes el valorar a sus semejantes como seres humanos fomentando la confianza, fe y esperanza. Esto se podría ofrecer a través de contenidos básicos con temáticas como, las relaciones de género, los avances tecnológicos y la multiplicidad de fuentes informativas, la publicidad y la sociedad de consumo, la globalización, interculturalidad y el aprendizaje de la democracia, los valores de un mundo cambiante, la justicia social... etc. Hablaríamos de una educación que no solo descansa en el desarrollo cognitivo, ni sirva exclusivamente de las metodologías disciplinares, sino que, en las palabras de Ortega y Mínguez (2001), tenga como punto de partida y de llegada la experiencia de valor.



Familia y valores

Por otro lado, aunque se fortalezca la labor educativa en los centros, tal como indica Ortega y Mínguez (2003), en la educación la familia juega un papel fundamental, puesto que no debemos olvidar que los niños y niñas, y en nuestro caso hablamos de adolescentes aprenden por imitación, así pues “el itinerario obligatorio en el aprendizaje de los valores, es la identificación con un modelo, es la experiencia del valor”(p.53). Estas podrían ser algunas de las recomendaciones para este enfrentamiento encontrado entre los valores y contravalores del presente estudio.

La edad con la que se ha trabajado en este estudio ha sido la comprendida entre los 13 y 19 años, un intervalo de edad representativo de la adolescencia, siendo uno de los períodos más relevantes para la adquisición y conformación del sistema de valores (Ferragut, Blanca y Ortiz-Tallo, 2014a; Ferragut, Blanca y Ortiz-Tallob; Giménez, 2010). Donde se forja la construcción de la propia identidad, la asunción de diferentes roles, las nuevas capacidades cognitivas... etc. En nuestro estudio concluimos que la edad de los adolescentes dicta de importancia tanto en la manifestación de los valores como en las fortalezas. En primer lugar todas las fortalezas se aprecian en los chicos/as de nuestro estudio, los jóvenes se centran en cada una de ellas pero esto ocurre cuando tienen una edad menor, por lo que podemos derivar de la idea que conforme los chicos y chicas se hacen mayores esta relación se va debilitando. En el caso de los valores ocurre lo mismo en los valores sociales, los chicos más jóvenes están más comprometidos con la sociedad y conforme trascurren de cursos y se hacen mayores esta tendencia tiende a disminuir. Por qué le ocurren a nuestros alumnos de educación secundaria estos acontecimientos y no solo tendríamos que hacernos la pregunta de por qué, sino cómo podríamos evitar que esto ocurriera. Un aspecto a tener en cuenta entre las fortalezas y edad, podría ser la relación que existe entre éstas y las diferentes etapas evolutivas. Elliot y Feldman (2000), distinguen tres etapas en la adolescencia: adolescencia temprana (de los 11 a los 14 años), adolescencia media (de los 15 a los 17) y adolescencia tardía (de los 18 a los 25 años). En nuestra investigación se concluye que los estudiantes llegan a los institutos con unas fortalezas y valores, para más tarde estas fortalezas y valores van decreciendo, por lo tanto cabe preguntarse cómo prevenir que esto suceda desde el ámbito educativo y familiar para que los adolescentes crecieran afianzando estos valores y fortalezas y así obtener un correcto desarrollo positivo en sus vidas. Estos acontecimientos



van relacionados con los valores individualistas de los chicos/as, ya que en este caso ocurre al contrario los estudiantes de mayor edad han manifestado tener en consideración un mayor grado de estos valores, por lo que de algún modo conforme van creciendo disminuyen sus fortalezas y valores sociales y aumentan los individualistas. A la luz de los resultados, es de especial interés contar con nuevas investigaciones que exploren los valores y fortalezas ya no solo en la adolescencia, sino en las diferentes etapas de la misma que aporten datos que reflejen mejor la realidad del desarrollo que se experimenta desde edades prepuberales hasta el inicio de la adultez. Otro aspecto relacionado con los valores individuales son los medios de comunicación, ya que podemos inferir en nuestra tesis que los adolescente con mayor grado en valores individualistas se comunican más a través de los móviles, que por ejemplo el cara a cara. Según Schwartz (2000), el crecimiento en el grado de individualismo en las sociedades está unido al aumento de la depresión.

La psicología positiva ha surgido recientemente para dar respuesta a estas cuestiones, y con todo ello desde esta investigación empírica se podrían analizar líneas de actuación desde los centros educativos para frenar esta tendencia de nuestros jóvenes que implica en la decadencia de fortalezas y valores. Nuestros jóvenes han disfrutado del mayor bienestar económico y del mayor grado de institución escolarizado. Por eso mismo, hay que prestar mayor atención, recursos, tiempo y sobre todo esfuerzo a la educación en valores de los adolescentes y jóvenes, aunque haya que priorizar los primeros años, en que los niños están procesando el sistema de pautas, normas y actitudes, para luego reforzar todo esto en los años siguientes sin abandonar la etapa de educación secundaria. Después, será cada vez más difícil, aunque no imposible, reeducar en el desarrollo positivo adolescente. Aunque en las instituciones la educación debe de ser respetuosa con las distintas opciones ideológicas dentro de la sociedad libre y compleja, no tenga que ser por ello neutra en valores y únicamente deba instruir y ofrecer conocimiento. Como en las recomendaciones anteriormente descritas, con la participación de familias, centros educativos y comunidad en los valores fundamentales para la convivencia humana, como la defensa de derechos humanos, la solidaridad, el respeto de las instituciones... etc. serían las recomendaciones más acertadas para que los chicos y chicas mantengan los valores y fortalezas tras su paso en la educación secundaria y así garantizaríamos su desarrollo positivo hacia la edad adulta.



c) Relación entre fortalezas y valores

Concluimos que la relación que existe entre los valores de los adolescentes y sus fortalezas es de consideración, para poder garantizar el desarrollo positivo de nuestros jóvenes en la educación secundaria. Los valores forman una parte constitutiva de la persona que le permiten tener una percepción sobre su propia competencia (García Alandete y Pérez Delgado, 2005) pues son una guía y/o una meta que regula la propia conducta. Para Rokeach (1968), para quien los valores son creencias personales de carácter normativo que están mediatizadas por el contexto social y constituyen la fuerza que conduce el comportamiento humano. Las fortalezas por otro lado, serían los ingredientes (procesos o mecanismos) psicológicos que definen las virtudes (Peterson y Seligman, 2004), esa fuerza con la que los adolescentes conducen su comportamiento. Para mayor claridad, nos referimos a estos conceptos a lo largo de nuestra investigación como valores y fortalezas. Por tanto, cada valor está conformado por una serie de fortalezas. Estas fortalezas vendrían a ser los mecanismos psicológicos que definen los valores, y que en última instancia se manifiestan en los pensamientos, las emociones y la conducta de la persona (Niemic, 2010). Por lo que no es de extrañar que, los valores y las fortalezas de nuestro estudio tengan una relación clara y evidente.

En nuestro estudio podemos concluir, que tanto las dimensiones investigadas de valores como las dimensiones de fortalezas, todas y cada una de ellas mantienen una relación entre sí (véase Figura 4.13).

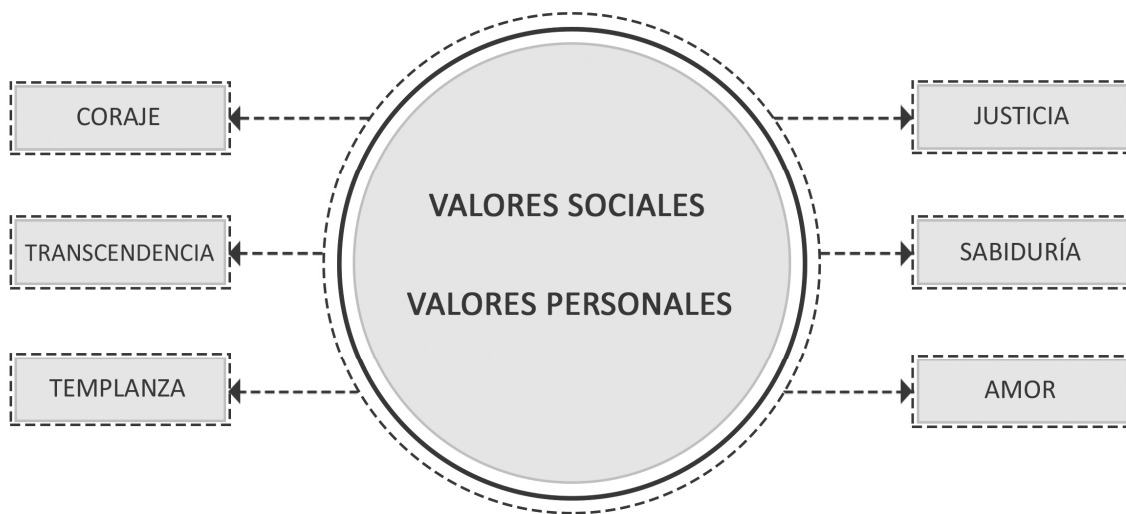


Figura 4.13. *Valores sociales y personales y las fortalezas relacionadas*

Los valores personales y sociales son los que promueven todas las fortalezas estudiadas en esta investigación, por lo que concluimos la importancia de realizar programas que promuevan valores y fortalezas. Estos se fundamentan en la directa relación que existe entre ambos, ya que articular estos dos temas es básico, los valores sociales podrían ser los elegidos para promocionarse en el ámbito de la educación, entre los valores sociales encontraríamos valores que implican el compromiso social, la prosocialidad y la justicia y la igualdad social, todos estos valores nos indican que tienen una relación directa y positiva con las fortalezas. Las investigaciones que estudian las relaciones entre el autoconcepto y la conducta prosocial han encontrado que los adolescentes prosociales tienen bajo autoconcepto negativo, alto autoconcepto positivo y alto autoconcepto-autoestima (Calvo, González y Martorell, 2001), alto autoconcepto académico, social y familiar (Gutiérrez y Clemente, 1993) y alta autoestima (Rigby y Slee, 1993). Los adolescentes que muestran consideración por lo demás y sensibilidad social tienen un alto autoconcepto social, y los que muestran conductas altruistas, tienen alto autoconcepto global (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003). Hay estudios que han confirmado que los programas de intervención para desarrollar la cooperación mejoran el autoconcepto (Garaigordobil, 2005; Garaigordobil y Echebarría, 1995; Veenman, Kenter y Post, 2000). Por lo que, educativamente es más recomendable utilizar trabajos colectivos, metodologías participativas, actividades que se refuercen en el trabajo en grupo que son prácticas que se relacionan con las distintas fortalezas y no así como con actividades



individualistas. Las interacciones entre iguales, junto con la acción directa del profesorado, son dos escenarios naturales en los que nos separaremos de esa tendencia hacia a individualidad ayudando a formar una personalidad moral más colectiva. En esta dirección, Bauer (1997) observó que los adolescentes que emplean más tiempo en actividades de aprendizaje cooperativo dentro del aula tenían mayor autoconcepto, y así mismo Hay, Ashman y Van Kraayenoord (1998) concluyeron que, desde la observación de los profesores, los alumnos con un alto autoconcepto se mostraban más cooperativos. De cara a la administración educativa, sería interesante dar el apoyo necesario a los institutos mediante recursos, asesoramiento, formación del profesorado para prácticas educativas en las que se guíen a través de la participación colaboración y técnicas grupales de los alumnos.

Las familias juegan un papel fundamental, es la institución social más valorada por los jóvenes y a los datos nos remitimos, en el presente estudio la satisfacción que mantienen los chicos/as con sus progenitores es elevada, y tanto para los valores como para las fortalezas esta satisfacción se encuentra relacionada con ambos. En el estudio de Quiceno (2014), respecto al ambiente familiar los adolescentes perciben las relaciones con sus padres “estables”, así como se sienten acompañados por ellos y visitan con frecuencia a sus familiares, y los problemas económicos no son muy relevantes. Luján González (2000) considera que más allá de la forma que adquiera, la familia sigue siendo una institución cuya función fundamental es responder a las necesidades y la relaciones esenciales para el futuro del joven y su desarrollo psíquico. Los valores personales y sociales son valores para fomentar en la familia, en el caso de los valores personales que integran valores como integridad, honestidad y responsabilidad, son valores que se relacionan directamente con fortalezas como el amor, la sabiduría, el coraje, la transcendencia y la templanza, si la familia logra que los hijos interioricen los valores que promueve, éstos van a ser la base sobre la que se desarrollará la relación con los otros contextos. Cuando las familias observan que sus hijos no llevan a la práctica los valores que fomentan habría que determinar si los valores que los padres dicen transmitir a sus hijos son los que realmente perciben ellos y analizar qué aspectos de las relaciones familiares están ayudando o entorpeciendo la percepción y asunción de esos valores. Chaffee (1978) destaca que los niños cuyas familias han procurado inculcarles valores de autodirección, han obtenido un éxito escolar mayor que aquellos cuyas familias les habían inculcado valores como la sumisión o la obediencia. Aunque es evidente



que las familias necesitan apoyo para realizar su labor educativa, es decir, requieren las herramientas necesarias para asumir la educación de sus hijos, al fin y al cabo, nadie los ha educado para ejercer de padres y madres y menos en el tema de valores y fortalezas.

Valores negativos o contravalores

Los valores individuales que engloban el hedonismo y el reconocimiento social no han tenido relación con todas las fortalezas, esto no es de extrañar ya que estamos hablando de contravalores. Hay algunas relaciones entre los valores individuales y las dimensiones de fortalezas que merecen resaltar, entre ellas está las dimensiones de amor, trascendencia y templanza. En los adolescentes, diversos estudios encuentran que el afecto positivo es más alto que el negativo (Valiente, Sandín y Chorot, 2002; Gómez-Maquet, 2007; Sandín, 2003), por ello podemos encontrar entre las fortalezas más destacadas de los adolescentes la fortaleza del amor o la alegría y no tanto las emociones displacenteras incluidas en el afecto negativo como vergüenza, miedo, tristeza o ira (Diener, Smith y Fujita, 2005) Lo característico de ello es que lo encontramos en los adolescentes con altos valores individualistas como el valor del hedonismo para la fortaleza de amar y dejarse amar, valorando las relaciones íntimas y profundas con los demás, siendo cercano a la gente, datos contradictorios ya que las características de las personas hedonistas son buscar el placer implacablemente y evitara el dolor a toda costa, con ello concluimos que aunque los adolescentes tengan el valor del hedonismo, ello no les impiden mantener relaciones con los demás y valorar estas relaciones. Otro de los valores individuales es el reconocimiento social, el cual se manifiesta también en adolescentes con inteligencia social. Ocurre lo mismo con la dimensión trascendencia, cuanto más valoran el valor del hedonismo más fortalezas relacionadas con la trascendencia tienen los alumnos de educación secundaria, en esta dimensión concluimos que los adolescentes que presentan el valor del hedonismo en sus vidas manifiestan ser optimistas, anteriormente se ha comentado el valor del optimismo, del mismo modo concluimos que los adolescentes se sienten más optimistas que pesimistas, predomina el afecto positivo frente al negativo y tienen estas características aun siendo hedonistas, en el caso de los estudiantes con alto porcentaje en reconocimiento social también manifiestan tener sentido del humor, tendencia a reír y sonreír y ver el lado cómico de las cosas, esta fortaleza se relaciona con el optimismo encontrado en los chicos hedonistas ya que un afrontamiento optimista de problemas es utilizar el sentido del humor, para hacer frente a las



dificultades, contratiempos o fracasos de la vida. La espiritualidad, otra de las fortalezas relacionada con el reconocimiento social dentro de la dimensión trascendencia, concluimos que los chicos/as con valores relacionados con el reconocimiento social tienen a la misma vez fortalezas relacionadas con la espiritualidad, creencias basadas en la concepción de que existe una dimensión transcendental de la vida.

En el caso de fortalezas que protegen contra el exceso y facilitan la expresión apropiada y moderada de los apetitos y necesidades como las relacionadas con la dimensión de templanza, van en una dirección contraria a la de los valores individuales. Con ello concluimos que los adolescentes que mantienen un alto hedonismo muestran una baja capacidad de perdonar, sin olvidar lo que otros les ha hecho así como una decadencia en prudencia, imposibilitándolos de ser cautos a la hora de tomar decisiones para no hacer o decir cosas de las que luego arrepentirse, también muestran inferioridad en la autorregulación, sin manifestar disciplina y sin poder controlar los apetitos y necesidades, todas estas relaciones ocurren exactamente igual pero a la inversa, los adolescentes con altas capacidades en saber perdonar, prudencia así como en autorregulación muestran un bajo valor en hedonismo. Esta dimensión de templanza se relaciona también con el reconocimiento social, siendo para los chicos y chicas con alto grado en este valor incompatible con las fortalezas de humildad, los adolescentes que valoran en exceso ser reconocidos por los demás intentan ser el centro de atención y se tratan a sí mismos más especiales que los demás, así como su autorregulación se muestra también influenciada teniendo un decremento en la misma, estos datos se pueden leer al contrario, siendo los adolescentes con una humildad alta así como una autorregulación elevada mantienen el valor del reconocimiento social bajo. A continuación se presenta la Figura 4.14. A modo de resumen esquemático, para los valores individuales relacionado con la fortalezas que aumentan o disminuyen según sea el caso.

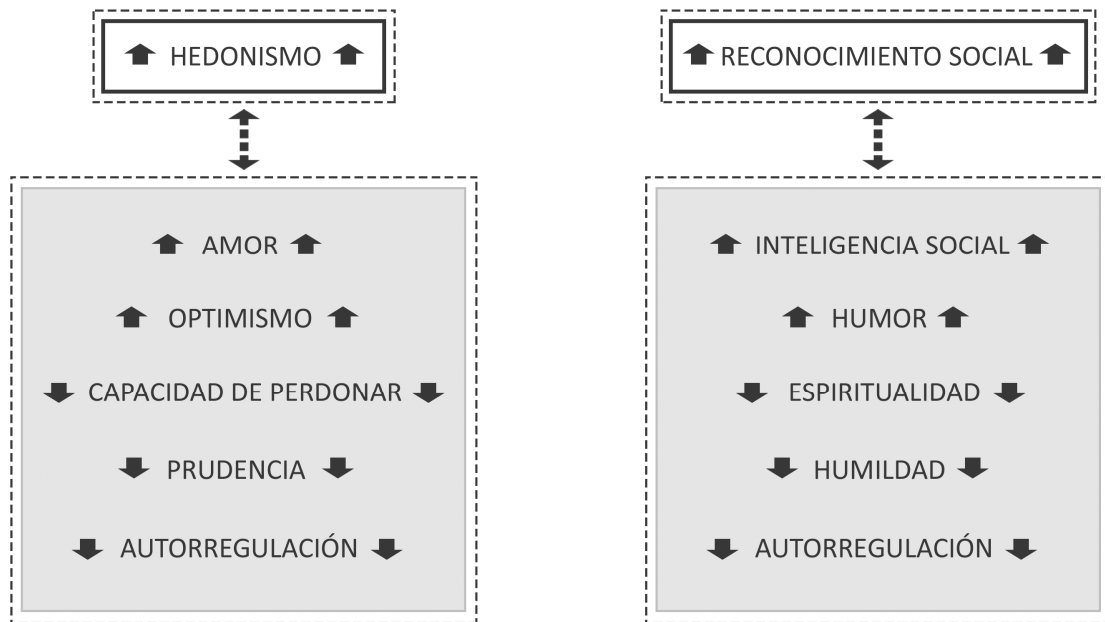


Figura 4.14 *Relación de Valores Individuales y las Fortalezas de Amor, Transcendencia y Templanza.*

Con ello concluimos, que fortalecer valores individualistas no nos va a reportar los mismos beneficios que otros valores que engloban los valores sociales y los valores personales.

A modo de conclusión general, tanto fortalezas como valores nos reportan información suficiente para concluir que son claves para el desarrollo positivo adolescente. Ortega (2010), sugiere que los valores y fortalezas se presentan como un elemento importante para un diagnóstico más profundo e intervenciones más eficaces. Concretamente en el ámbito educativo, campo que se ha beneficiado enormemente de la psicología positiva (Linkis, Niemic, Gilham y Mayerson, 2014), la promoción y entrenamiento de estos valores y fortalezas ya han demostrado tener unos resultados muy positivos en jóvenes, entre los que destacan un aumento en la satisfacción con la vida y la felicidad (Emmons y McCullough, 2003; Froh, Sefick y Emmons, 2009; Proctor et al., 2011; Seligman, Steen, Park y Peterson., 2005), mayor cohesión grupal, implicación en el aula y emociones positivas (Quinlan, Swain, Cameron y Vella-Brodrick (2014) así como menos síntomas depresivos (Seligman et. al,



2005). Es fundamental que desde los centros educativos se tome conciencia de la necesidad de adquirir un compromiso educativo a través del cual todos los integrantes de la comunidad escolar contribuyan a crear un ambiente en el que se respiren valores, sin olvidar la necesidad de abrirse a la comunidad. Enseñar valores y promover fortalezas, no se reduce, por tanto, a la explicación de ideas, conceptos o contenidos. Exige una metodología específica y unas condiciones ambientales determinadas, que serán fruto de otros estudios en los que se puedan llevar a cabo.

REFERENCIAS:



- Abbe, A., Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2003). The art of living by dispositionally happy people. *Journal of Happiness Studies* , 4 (4), 385-404.
- Abdallah- Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Abi-Hashem, N. (2001). Rediscovering Hope in American Psychology. *American Psychologist* , 56 (1), 85-86.
- Abramson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* , 87 (1), 49-74.
- Acebo, M. (2005). *La formación del valor identidad latinoamericana en los adolescentes de la Educación Secundaria Básica desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de América*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey": Las Tunas.
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R., & Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema* , 15 (4), 589-594.
- Aciego, R., & Domínguez, R. (1998). Intereses, cualidades, dificultades y deseos de los adolescentes: diferencias según edad y sexo. *Cultura y educación* , 10 (1), 113-124.
- Adorno , T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., & Sanford, R. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper y Row.
- Agreda, E., Sánchez, E., & Figueroa. (2012). La templanza en la adolescencia. *Revista de Educación en Valores* , 1 (17), 69-82.
- Agudelo, A. (1997). *Valores y socialización. Un estudio transcultural*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia. Valencia. España.
- Aikenhead, G. (2003). Review of Research on Humanistic Perspectives in Science Curricula (ESERA). *Research and the Quality of Science Education*, 5, 19-23
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndoff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationships. *Journal of Educational Psychology* , 94, 545-561.
- Akin Little, K., Little, S., & Delligatti, N. (2004). A prevntive model of school consultation: incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools* , 41 (1), 155-162.



- Alarcón , R., & Caycho, T. (2015). Relations Between Gratitude and Happiness in University Students of Metropolitan . *Psychologia. Avances de la Disciplina* , 9 (1), 59-69.
- Alarcón, R. (2009). *Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alarcón, R. (2011). *Psicología Contemporánea. Ensayos*. Lima: Editorial Universitaria.
- Alarcón, R. (2014). Funcionamiento familiar y sus relaciones con la felicidad. *Revista peruana de Psicología y Trabajo Social* , 3 (1), 61-74.
- Alasdair, M. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Duckworth: London: University of Notre Dame Press.
- Albee, G. (1980). A competency model ti replace the deffect model. En M. Gibbs, J. Lachenmeyer, & J. Sigal, *Community psychology: Theoretical and empirical approaches* (págs. 213-238). New York: Gardner.
- Alberti, E., & Witryiol, S. (1994). The relation ship between curiosity and cognitive ability in 3rd grade and 5th grade children. *Journal on Genetic Psychology* (155), 129-145.
- Albizurri, I., Gallego, L., & Eulate, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios Identification and development of values in university students. *Revista de Educación* (362), 186-216.
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, J., & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema* (18), 143-148.
- Alcoceba, J., & Matheus, G. (2010). El discurso mediático sobre los jóvenes en España. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"* , 3 (1), 227-260.
- Alejo, J. (2013). Utilización de un videojuego como recurso didáctico apoyado en las TIC para fomentar los valores éticos en los estudiantes del grado noveno del ciclo de educación básica. *Tesis de Maestría en Educación* .
- Allen, J., & Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. En J. Cassidy, & P. Shaver, *Handbook of attachment: Theory, reseatch and clinical applications*. New York: Guilford Press.



- Allen, J., Moore, C., Kupermine, G., & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development* (69), 1406-1419.
- Allen, J., Weisberg, R., & Hawkins, J. (1989). The relationships between values and social competence in early adolescence. *Developmental Psychology*, 25 (3), 458-472.
- Allport, G. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Holt and CO.
- Allport, G. (1966). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Allport, G., & Ross, J. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology* (5), 432-443.
- Allport, G., & Vernon, P. (1931). *A Study of values*. Boston: Houghton.
- Alonso Escontrella, M., Pereira Domínguez, M., & Soto Carballo, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En M. Benso Calvo, & Pereira Domínguez, *El Profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (págs. 136-203). Ourense: Fundación Sante María y Universidad de Vigo.
- Alonso-Jiménez, L., Salmerón, H., & Azcuy, A. (2008). La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad: algunas distinciones conceptuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1109-1137.
- Alvarado, S. (2008). Proceso de configuración de la subjetividad política para un desarrollo alternativo en América Latina. *Conferencia en el marco de Seminario sobre Alternatividad del Desarrollo* (págs. 10-33). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Álvarez, L., & Martínez, R. (2016). Cooperación entre la familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 175-192.
- Amarís, A., Camacho, A., & Fernández, I. (2010). El rol del padre en las familias con madres que trabajan fuera del hogar. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. (5), 157-175.
- Amon, J. (1985). *Estadística para psicólogos*. Madrid: Piramide.



- Anatrella, T. (2003). El mundo de los jóvenes: ¿Quiénes son? ¿Qué buscan? *recuperado el 20 marzo de 2017 de: www.vatican_curia/pontifical_councils/laity/Colonia2005p2 .*
- Anderman, E., & Young, A. (1994). Motivation and strategy use in science: individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching* (31), 811-831.
- Angelucci, A., Da Silva, J., Juárez, J., Serrano, A., Lezama, J., & Moreno, A. (2009). Valores y factores sociodemográficos en estudiantes universitarios: un estudio comparativo. *Acta Colombiana de Psicología* , 12 (1), 151-162.
- Annas, J. (2000). *Ancient Philosophy: A very short introduction*. Oxford: Paperbacks.
- Antolín, L., Oliva, A., Perdegal, M., & López, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema* , 1 (23), 153-159.
- Apel , K. (1999). "El concepto primordial de la co-responsabilidad". En M. Kettner, *Ética aplicada como asunto político*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, K. (1973). *Transformación der Philosophie. Band II*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, K. (1985). *TRansformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Aranguren, J. (1979). Ética. *Revista de Occidente-Alianza* , 27-30.
- Aranguren, J. (1994). Ética en Obras completas. *Trotta* (2), 159-501.
- Archer, S. (1994). *Intervention for adolescent identity development*. London: Sage.
- Arguedas, I., & Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* (7), 1-36.
- Arias, W. (2013). Psicología clínica y psicoterapia: revisión epistemológica y aportes de la psicología positiva. *Revista de psicología y Trabajo Social* , 2 (1), 137-154.
- Aristóteles. (1984). *Ethica Eudemia*. Oxford: Oxford University Press.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea, Ética Eudemia*. (i. d. Traducción y notas de Julio Palli Bonet, Trad.) Madrid: Biblioteca clásica Gredos.
- Armenta, J. (2011). Dialogando. *Revista mexicana de Psicología Humanista y Desarrollo Humano Prometeoa* (35), 64-70.



- Armsden, G., & Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* (16), 427-454.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Perspectivas y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arnett, J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family* (57), 617-628.
- Arnould, E., & Price, L. (1993). River Magic: Extraordinary Experience and the Extended Services Encounter. *Journal of Consumer Research* , 20 (1), 24-45.
- Arranz, E. (1982). Análisis de la situación actual de la juventud. *Documentación Social* , 46, 11-26.
- Aspy, C., Oman, R., Vesely, S., McLeroy, K., Rodine, S., & Marshall, L. (2004). Adolescent Violence: The Protective Effects of Youth Assets. *Journal of Counseling y Development* (82), 268-276.
- Azevedo, J. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. En A. Marchesi, & C. Hernández, *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (págs. 203-245). Madrid: Alianza.
- Azpiazu, B. (2010). El mayor apoyo en la adolescencia: la amistad. *Encuentro Educativo* , 16 (2), 85-96.
- Bachard, K., & Hakstian, A. (2004). The nature and measurement of Emotional Intelligence abilities: Basic dimensions and their relations with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement* , 64 (3), 437-462.
- Backhouse, S. (2009). Aerobic Activity. En S. Lopez, & C. Snyder, *The encyclopedia of Positive Psychology* (págs. 18-21). New York: Willey-Blackwell.
- Baerveldt, C., Van de Bunt, G., & Federico, A. (2010). Why and how selection patterns in classroom networks differ between students. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales* (19), 272-300.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.



- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Impact of affective self regulatory efficacy on diverse spheres of functioning. *Child Development* (74), 1-14.
- Barben, B., Olsen, J., & Shagle, S. (1994). Association between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development* (65), 1120-1136.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Paidós.
- Barnes, H., & Olson, D. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development* (56), 438-447.
- Barni, D., Ranieri, S., & Scabibi, E. (2011). Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit? *Journal of Moral Education*, 40 (1), 105-121.
- Baron, M. (1983). On de Kantianizing the Perfectly Moral Person. *Journal of Value Inquiry*, 281-293.
- Barrios Rubio, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y pensamiento*, 28 (54), 265-275.
- Bart, C., & McQueen, G. (2013). Why women make better directors. *International Journal of Business Governance and Ethics*, 8, págs. 93-99.
- Bauer, J. (1997). Changes in teachers' perceptions of students' self-concept as seen by a selected group of teachers who have had extensive training in cooperative learning: An exploratory study. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 57 (11), 44-57.
- Baumeister, R., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. (1998). Ego depletion: is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252-1265.
- Becker, G. (1964). *Human Capital, 2nd edition. 1975 and 3rd 1994*. New York: Columbia University Press.



- Bell, N., McGhee, P., & Duffey, N. (1986). Interpersonal competence, social assertiveness and the development of humor. *British Journal of Developmental Psychology* (4), 51-55.
- Bendit, R. (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. (P. s. Europea, Ed.) Buenos Aires: CLACSO.
- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., & Sesman, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. Lerner, W. Damon, & R. Lerner (Edits.), *Theoretical models of human development. Volumen I of Handbook of Child Psychology* (6ª edición ed., págs. 894-941). Hoboken: New Jersey: Wiley.
- Berbena, M., Sierra, M., & Vivero, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. . *Electronic Journal of research in educational Psychology* , 6 (15), 319-338.
- Berg, J., Stephan, W., & Dodson, M. (1981). Attributional modesty in women. *Psychology of Women Quarterly* (5), 711-727.
- Berkowitz, M. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. Número monográfico sobre Educación y Democracia. *Revista Iberoamerica de Educación* , 2 (8), 73-102.
- Berkowitz, M., & Sherblom, S. (2004). En C. Peterson, & M. Seligman, *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (págs. 391-412). Washington DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Berlin, L., & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships. Contributions from attachment theory and research. En L. J. Berlin, & J. Cassidy, *Handbook of attachment* (págs. 689-711). New York: John Wiley & Sons.
- Berlo, D. (1969). *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bernal, A., & Rivas, S. (16-17 de Marzo de 2012). Un análisis de la realidad española a partir de la Encuesta " La familia, recurso de la sociedad". *Encuentro de Expertos- Investigación Internacional sobre la familia como recurso de la sociedad* . Roma, Italia: Santa sede Roma y la Conferencia Episcopal Española.
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones educativas* (17), 11-22.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Vol. I theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul.



- Berríos, V., & Buxarrais, M. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores* , 16 (2), 244-264.
- Beutel, A., & Mariti, M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review* (60), 436-448.
- Bilbao, M., Techio, E., & Páez, D. (2007). Felicidad, cultura y valores personales: estado de la cuestión y síntesis meta-analítica. *Revista de Psicología* (25), 135-276.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Birbili, M. (2005). Constants and contexts in pupil experience of schooling in England, France and Denmark. *European Educational Research Journal* , 4 (3), 313-320.
- Bisquera, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* (10), 61-82.
- Black , A., & Deci, E. (2000). The effects of instructors autonomy support and students autonomous motivation on learnig organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education* (84), 740-756.
- Bolívar, A. (1998). Educar en valores. Una educación de la ciudadanía. *Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia* , 1-104.
- Bonilla, A., Corredor, G., Lizcano, C., Galeano, M., Miranda, A., Aldana, J. (2011). Una aproximación hacia el concepto de honestidad en el ámbito laboral colombiano. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* , 4 (2), 101-106.
- Bono, G., & Froh, J. (2009). Gratitude in school: Benefits to students and schools. En R. Gilman, E. Huebner, & M. Furlong, *Handbook of positive psychology in the schools: Promoting wellnes in children and youth* (págs. 77-88). Hillsdale: NJ: Lawrence.
- Bono, G., Emmons, R., & McCullough, M. (2004). Gratitude in practice and the practice of gratitude. En P. Linley, & S. Joseph, *Psitive psychology in pratice* (págs. 464-481). Hoboken NY: John Wiley and Sons.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la evaluación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.



- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bravo, N. (2001). *Valores Humanos. Por la senda de una ética cotidiana* (5ª ed.). Santiago de Chile: RIL Editoriales.
- Brody, G. (1999). *Gender, emotion, and the family*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Brogden, W. (1962). The experimenter as a factor in animal conditioning. *Psychological Reports* , 11 (1), 239-242.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Research Perspectives* , 22 (6), 723-742.
- Brown, B., & Huang, B. (1995). Examining Parenting Practices in Different Peer Contexts: Implications for Adolescent Trajectories. En R. Crockett, & A. Crouter, *Pathways through Adolescence: individual Development in relation to social context* (págs. 151-174). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, C. (1982). El efecto de variar la probabilidad del estímulo en automoldeamiento/automantenimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* , 8 (1), 47-56.
- Brutsaert, H. (2004). Gender organization of schooling and television viewing among early adolescents: A test of two alternative hypotheses. *Educational Studies* , 30 (4), 471-483.
- Bryan, J., & London, P. (1970). Atruistic behavior by children. *Psychological Bulletin* , 73 (3), 200.
- Bryant, D., & Zillmann, D. (2002). *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey: LEA.
- Buchanan, C., & Holmbeck, G. (1998). Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and Adolescence* (27), 609-629.
- Buchanan, C., Maccoby, E., & Dornbusch, S. (1996). *Adolescents after Divorce*. Cambridge: MA; Harvard University Press.
- Buendía, L. (2007). *Valores interculturales para la convivencia In E Soriano*. Madrid: La Muralla.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Amorrortu.



- Bussi, J. (2009). El hedonismo y su relación con la bioética. *VII Jornadas de bioética* (págs. 63-68). Universidad Nacional de Rio Cuarto.
- Buxarrais, M. (2012). Cómo viven las familias la educación en valores. En M. Martínez, *Adolescencia, parentizaje y personalidad*. Barcelona: Sello Editorial.
- Buxarrais, M., & Zeledón, M. (2006). *Las familias y la educación en valores democráticos*. Barcelona: Claret.
- Buxman. (2004). El humor en el tratamiento de los enfermos mentales. En W. Fry, & W. Salameh, *El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas* (págs. 474-479). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Byrd, G. (2012). Social Studies Education as a Moral Activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory* , 44 (10), 1073-1079.
- Cabanas , E., & Sánchez, J. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo* , 33 (3), 172-182.
- Calder, B., & Ross, M. (1976). *Attitudes: Theories and issues*. Morristown, New Jersey: General Learning Press.
- Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. *Documento de Trabajo de la Fundación Alternativas* , 83 (6), 56-78.
- Calero, J., Choi, A., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación* (número extraordinario), 225-256.
- Calvo, A., González , R., & Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia. Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje* (93), 95-111.
- Camacho, I. (2009). Educación en valores en ambientes virtuales . *Revista ética Net* .
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Madrid: Ediciones Península.
- Cano, A., & Carmen, M. (2014). Una aproximación a los valores éticos consensuados por la sociedad cubana. *Educación Médica Superior* , 28 (1), 35-49.
- Caprara, G., & Steca, P. (2005). Effective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist* (10), 275-286.



- Carabaña, J. (2012). Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico. En M. de Puelles Benítez (Coord.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías* (págs. 155-181). Madrid: Wolters Kluwer.
- Caricote, E., Figueroa, E., & Sánchez, N. (2012). La Templanza en la Adolescencia. *Revista Educación en Valores*, 1 (17), 70-82.
- Carlo, G., & Randall, B. (2002). The Development of a Measure of Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* (31), 31-44.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D., & Meyer, M. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40 (9/10), 711-729.
- Carlo, G., Roesch, S., Knight, G., & Koller, S. (2001). Between -or within- culture variation? Culture group as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Applied Developmental Psychology* (22), 559-579.
- Carney, F. (1973). The Virtue Obligation Controversy. *Journal of Religious Ethics*, 5-19.
- Carpintero, H. (2012). *Una vista sobre la psicología positiva*. Madrid: Conferencia impartida el 4 de diciembre en Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Carracedo, J. (2009). *Ética para el siglo XXI*. Barcelona: Proteus.
- Carrasco, M., & Barrio, M. (2007). El modelo de los cinco grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* (12), 23-32.
- Carroll, L. (1989). A comparative study of narcissism, gender and sex-role orientation among bodybuilders, athletes, and psychology students. *Psychological Reports* (64), 999-1006.
- Carson, D., Skarpness, L., Schultz, N., & McGhee, P. (1986). *Temperament and communicative competence as predictors of young children's humor* (Vol. 32). Merrill Palmer Quarterly.
- Carver, C., Blaney, P., & Scheier, M. (1979). Reassertion and giving up: the interactive role of self-directed attention and outcome expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 1859-1870.



- Casares, P. (2006). *Las emociones y la formación de la identidad humana*. Universidad de Salamanca: XXV Seminario interuniversitario de teoría de la educación.
- Casas Aznar, F., Buxarrais Estrada, M., Figuer Ramírez, C., González Carrasco, M., Tey Teijón, A., Noguera Pigem, E., y otros. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología* (1), 3-23.
- Casco, F., & Oliva, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología* (22), 171-185.
- Casco, F., & Oliva, A. (2005). Valores y expectativas sobre la adolescencia: discusión entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Revista Infancia y Aprendizaje* , 28 (2), 209-220.
- Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: a longitudinal study. . *Counselling Psycholog Quarterly* (13), 399-412.
- Castejón, J., & Pérez, A. (1998). Un modelo causal-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón* , 50 (2), 174-185.
- Castellón, E. (1993). Fragilidades de las éticas de la virtud. *Revista de Filosofía* , 9, 151.
- Castillo, G. (2004). La amistad y la cohesión social. En L. González, *Filosofía y sociedad: V Coloquio de Filosofía* (págs. 99-109). Piura: UDEP.
- Castro Solano, A., & Casullo, M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplina*, 18, 65-85.
- Castro, G. (2005). Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de su construcción. *Espacio Abierto* , 14 (1), 7-23.
- Castro, S. A. (2006). Hacia una nueva concepción de las virtudes ciudadanas y su lugar en la construcción de la democracia en el siglo XXI. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* , 8 (1), 9-24.
- Casullo, M. (2005). El capital psíquico. Aportes de la Psicología Positiva. *Psicodebate* 6. *Psicología, Cultura y Sociedad* , 59-72.



- Casullo, M. (2006). Las razones para perdonar. Concepciones populares o teóricas implícitas. *Revista Psicodebate VII. Psicología, Cultura y Sociedad* , 9-20.
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, J. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science* (591), 98-124.
- Cava, M. (2010). Comunicación Familiar y Bienestar Psicosocial en Adolescentes. *VIII Congreso Nacional de Psicología Social, 1*, págs. 23-27.
- Cava, M., & Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Mexicana de Orientación y Psicopedagogía* , 10 (18), 297-314.
- Cecchini, J., Montero, J., & Peña, J. (2003). Repercusiones del programa de intervección para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema* (15), 631-637.
- Celsi, R., Rose, R., & Leih, T. (1993). An Exploration of High-Risk Leisure Consumption Through Skydiving. *Journal of Consumer Research* , 20 (1), 1-23.
- Cerbino, M. (2002). Valores, nuevas sensibilidades y biopolítica juvenil. *Arca, Casa de la Cultura de Cuenca* , 1.
- Cerezo, M., & Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* (2), 97-112.
- Chaffee, S. (1978). Communication patterns in the family: implications for adaptability and change. *Actas del 64th annual Meeting of Speech and Communication Association* . Minneapolis, U.S.A.
- Christenson, S., & Sheridan, S. *Schools and families: Creating essential annections for learning*. New York: Guilford Press.
- Christians, C., & Covert, C. (1980). *Teaching Ethics in Journalism Education*. New York: Institute of Society, ethics and the Life Sciences The Hastings Center.
- Cillessen, A., & Rose, A. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* (14), 102-105.
- CIS. (2014). Cuestionario de familia. Madrid: CIS.



- CIS. (Enero de 2015). Cohesión social y confianza. *Centro de Investigaciones Sociológicas*.
- Civila, A. (2003). Los valores interculturales y el logro de la paz. En F. Jiménez Bautista, *Educación y cultura de paz* (pág. 241). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Cobo, J. (1993). *Educación ética: para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid: Endymion.
- Coleman, J. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen.
- Collins, W., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. Lerner, & L. Steingerg, *Handbook of adolescent Psychology* (págs. 331-361). N. J.: Willey.
- Comrey, A. (1973). *A first course in factor analysis*. New York: Academic Press.
- Conflicto, v. y. (2001b). *Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación Murcia*. Murcia: Obra Cultural de Caja Murcia.
- Consejo Escolar del Estado. (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid: MEC.
- Contreras, K., & Caycho, T. (2016). *Percepción de estilos de crianza y felicidad en adolescentes y jóvenes*. Lima: Metropolitana.
- Cooley, C. (1902). *Social ogenizacion*. New York: Scribner's Schocken.
- Cooper, J. (1999). *Reason and emotion: Essays on ancient moral psychology and ethical theory*. Princeton University Press.
- Copleston, F. (1976). *El pensamiento de Sanro Tomás*. México: FCE.
- Corral, V., Lohr, I., Torres, L., Acuña, A., Velardez, S., Ayala, D., y otros. (2011). La influencia de la habilidad de la vivienda en los patrones de convivencia familiar. *PSICUMEX*, 1 (2), 74-87.
- Correa, F., Saldívar, A., & López, A. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: su relación con la motivación adolescente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20 (2), 173-183.
- Cortes Morales, G., Valdez Menchaca, A., Vazquez de los Santos, L., & Hernández Gutiérrez, L. (2015). Análisis de los valores en los adolescentes utilizando las



- tecnologías de la información. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa* , 2 (3), 609-615.
- Cortina, A. (1994). *Crítica y utopía: la Escuela de Francfort*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
 - Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
 - Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure os tests. *Psychometrika* , 297-334.
 - Cross, S., & Markus, H. (1999). GThe cultural constitution of personality. En L. Pervin, & O. John, *Handbook of personality: Theory and research* (págs. 378-396). New York: The Guilford Press.
 - Covi Druetta, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* , 45 (185), 13-33.
 - Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experence*. New York: HaperPerennial.
 - Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* , 12 (1), 83-96.
 - Cucurella, S. (2002). *La diversitat com a avantatge. La secundària a examen*. Barcelona: Edicions Proa.
 - Dahlsgaad, K., Peterson, C., & Seligman, M. (2005). Shared virtue: The convergente os valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology* (9), 203-213.
 - Dallago, L., Altolé, G., Moreno, C., Granado Alcón, M., Kuntsche, E., & Orkényi, Á. (s.f.). The cross-cultural generalizability and validity of a parental bonding scale among early and middle adolescents. Manuscrito en preparación.
 - Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* (59), 13-24.
 - Damon, W., & Gregory, A. (2002). Bringing in a new era in the field of youth development. *Handbook of applied developmental science* , 1 , 407-420. (F. J. Lerner, Ed.) New York: John Wiley.



- Daros, W., & Tavella, A. (2002). *Valores modernos y posmodernos en las expectativas de vida de jóvenes*. Rosario, Argentina: Universidad del Centro de Estudios Latinoamericanos (UCEL).
- De Giraldo, L., & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 31 (1), 23-27.
- De la Fuente, A., & Jimeno, J. (2011). La rentabilidad privada y fiscal de la educación en España y sus regiones. En A. Cabrales, & A. Ciccone (Coords.), *La educación en España. Una visión académica* (págs. 230-271). Madrid: Monografías FEDEA.
- De la Fuente, J. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 171-200.
- De la Fuente, J., Peralta, F., & Sánchez, M. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema* (21), 548-554.
- Delgado, B., Torregrosa, M., Inglés, C., & Martínez-Monteagudo, M. (2006). Comportamiento Prosocial en estudiantes Españoles y Extranjeros: Un Estudio Comparativo. *Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad"*.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Paris: Santillana Ediciones Unesco.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Demos, J., & Demos, V. (1969). Adolescence in historical perspective. *Journal of Marriage and the Family* (31), 632-638.
- Deval, J. (2000). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI Editores.
- Deval, J., & Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.



- Dewey, J. (1982). *Naturaleza humana y conducta: Introducción a la Psicología Social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dhar, R., & Wertenbroch, K. (2000). Consumer Between Hedonic and Utilitarian Goods. *Journal of Marketing Research* , 37 (1), 60-71.
- Díaz Sánchez, J. (2006). Identidad, Adolescencia y Cultura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 11 (29), 431-457.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín Seoane, G. (2004). Razonamiento moral y violencia. En M. J. Díaz-Aguado, R. Martínez-Arias, & G. Martín Seoane, *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology* , 1 (1), 43-66.
- Díaz, C. (2001). *Las claves de los valores*. Madrid: EIUNSA.
- Diener, E., & Seligman, M. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological science in the public interest* , 5 (1), 1-31.
- Diener, E., Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology* (69), 130-141.
- Dishion, T., Patterson, G., Stoolmiller, M., & Skinner, M. (1991). Family, school, and behavior antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology* (27), 172-180.
- Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Boletín Electrónico de Investigación de Asociación Oaxaqueña de Psicología* , 4 (1), págs. 69-76.
- Dopico , E. (2010). Didáctica de la honestidad. *Revista Iberoamericana de Educación* , 53 (2), 1-12.
- Dosomething.org. (s.f.). The Dosomething.org national survey: Index on Young people and volunteering. Revisado el 15 de noviembre de 2013 en http://files.dosomething.org/files/pictures/blog/2012-Web-Singleview_0.pdf .



- Dunst, C., & Deal, A. (1994). A Family-centered approach to developing individualized family support plans. En C. Dunst, E. Trivette , & A. Deal, *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practice* (págs. 73-88). Cambridge: MA: Brookline Books.
- Durá Grimalt, R. (1987). Juventud, rock y rock y televisión. *Revista de Estudios de Juventud* (28), 53-57.
- Dusek, J., & McIntyre, J. Self concept and self esteem development. En G. Adams, & M. Berzonsky, *Blackwell Handbook of Adolescence*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Duval, T., Duval, V., & Mulilis, J. (1992). Effects of self-focus, discrepancy between self and standard, and outcome expectancy favourability on the tendency to match self to standard or to withdraw. *Journal of Personality and Social Psychology* , 62, 340-348.
- Eccles, J., & Gootman, J. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., y otros. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents experiences in schools and in families. *American Psychologist* , 48 (90-101).
- EDUTEKA. (s.f.). *Valores ciudadanos que las TIC pueden promover*. Consultado el 27 de Enero de 2017. <http://www.eduteka.org/LogrosValores.php>.
- Egido, I. (2014). *Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada*. Madrid: Ministerio de Educación. La participación de las familias en la educación escolar.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. En W. Damon, & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Social, Emotinal, and personality developent* (5ª. ed. ed., págs. 701-778).
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. En W. Damon, & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology* (págs. 646-718).



- Eisenberg, N., Zou Q., & Koller. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development* (72), 518-534.
- Elexpuru, I., & Mendrano, C. (2002). *Desarrollo de los valores en las Instituciones Educativas*. Bilbao: CIDE y Mensajero.
- Elliot, G., & Feldman, S. (2000). Capturing the adolescent experience. En S. Feldman, & G. Elliot, *At the threshold: the developing adolescent* (págs. 1-13). Cambridge: Harvard University Press.
- Elzo, J. (2002). ¿Cómo y por qué consumen los jóvenes? . *En Congreso sobre jóvenes, noche y alcohol*. Madrid: Delegación de Plan Nacional Sobre Drogas.
- Emmons, R. (2004). Gratitude. En C. Peterson, & M. Seligman, *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (págs. 553-568). Washington: DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Emmons, R. (2008). Gratitude, subjective well-being, and the brain. En M. Eid, & R. Larsen, *The science of subjective wellbeing* (págs. 469-489). New York: Guilford Press.
- Emmons, R., & McCullough, M. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology* (84), 377-389.
- Erickson, S., & Feldstein, S. (2007). Adolescent Humor and its relationship to Coping, Defense Strategies, Psychological Distress, and Well Being. *Child Psychiatry and Human Development* (37), 255-271 DOI: 10.1007/s10578-006-0034-5.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erikson, H. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Escámez, J. (1987). La relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral. En J. Jordán, & F. Santolaria, *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (págs. 207-240). Barcelona: PPU.
- Escámez, J. (1998). Valores emergentes y los derechos humanos de la tercera generación. *Revista de Pedagogía* , 56 (211), 437-456.



- Escudero, J. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa, ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* , 1 (1), 1-24.
- Espinosa, M., & Ochaíta, E. (2003). El buen trato desde la atención al alumno según sus necesidades. En J. Díaz, *En maltrato infantil... ámbito educativo*. Madrid: Condejería de Educación de la CAM.
- Estadística, I. N. (18 de junio de 2013). *Notas de Prensa*. Recuperado el 9 de Febrero de 2015, de Movimiento Natural de la Población e indicadores Demográficos Básicos: <http://www.ine.es/prensa/np784.pdf>
- Estebaranz, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. *Enseñanza. Universidad de Sevilla* , 165-185.
- Estradé, A., Flaquer, L., Font, J., Padilla, J., Salvadó, A., Roque, M., y otros. (2002). Joves i Valors. Els joves catalans en l'enquesta europea de valors. www6.gencat.net/Joventut/catala/sjg/observatori/publicacions/estudis9.htm .
- Etxebarria, I. (2001). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes, & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (págs. 211-230). Madrid: Pirámide.
- Etxebarria, I. (2001). El desarrollo moral. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes, & M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (págs. 181-209). Madrid: Pirámide.
- Europea, C. (Setiembre de 2015). *European Commission*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2016, de Juventud Europea: www.tnsglobal.es/servicios/Political/Eurobarometro
- Evans, G. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology* (57), 423-451.
- Eysenck, S., & Eysenck, H. (1964). An improved short questionnaire for the measurement of extraversion and neuroticism. *Life Sciences* , 3 (10), 1103-1109.
- Fabes, R., & Martin, C. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin* (17), 532-540.
- Featherstone, M. (1991). *Cultura de Consumo y Posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.



- FEDEA. (2013). El informe PIAAC. Boletín observatorio educación. Recuperado de <http://www.fedea.net/educacion/OEF/OEF1.pdf>.
- Feeldman, A., & Matjasko, J. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research* , 15, 159-210.
- Feito, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Madrid: Editorial Ariel.
- Felson, R., & Zielinski, M. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family* (51), 727-734.
- Fernández-Ballesteros, R. (2002). *Vivir con vitalidad*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, I., Villaoslada, E., & Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de "alumno ayudante" como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Ferragut, M., Blanca, M., & Ortiz-Tallo, M. (2014a). Analisis of adolescence profiles by gender: strenghts, attitudes toward violence and sexism. *Spanish Journal of Psychology* (17), 1-10.
- Ferragut, M., Blanca, M., & Ortiz-Tallo, M. (2014b). Psychological virtues during adolescence: Alongitudinal study of gender differences. *European Journal of Developmental Psychology* , 521-531.
- Ferrater Mora, J. (1990). "Responsabilidad". En J. Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía* (pág. 2853). Madrid: Alianza.
- Finance, J. (1967). Ensayo sobre el obrar humano. *Revista Portuguesa de Filosofía* , 23 (1), 15-129.
- Fitzgerald, P. (1998). Gratitude and justice. *Ethics* (109), 119-153.
- Flanklin, B. (1995). *Means and manner os obtaining virtue*. Harmondsworth: Penguin.
- Florez y Alarcón. (1998). *Estilos de vida en jóvenes de Chiapas*. Colombia.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist* (55), 647-654.
- Follari, R., & Kuri, C. (1985). *La tecnología educativa*. (E. y. Serie Comunicación, Ed.) México: Cosnet.



- Foot, P. (2001). Morality as a System of Hypothetical Imperatives, en *Virtues and vices and other Essays in Moral Philosophy*. 157-173.
- Fortalezas humanas en líderes del movimiento estudiantil según la Psicología Positiva., Caso: UNIMET. Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciado en Psicología (Universidad Metropolitana 2010).
- Foulquié, P. (1961). *Cours de Philosophie. La Connaissance*. Paris: Editions de l'Ecole.
- Frankena, W. K. (1973). Ethics of Love Conceived as an Ethics os Virtue. *Journal of Religious Ethics* , 21-36.
- Frauenglass, S., Routh, D., Pantin, H., & Mason, C. (1997). Familiy support decreases influence of deviant peers on Hispanic adolescents substance use. *Journal of Clinical Child Psychology* , 26, 15-23.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American psychology* (56), 218-226.
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? . *Review of General Psychology* , 2 (3), 300-319.
- Freinet, C. (1975). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido* . Madrid: Siglo XXI.
- Freitag, M., Belsky, J., Grossmann, K., Grosssmann, K., & Scheuerer-Englisch, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with child competence. *Child Development* (67), 1437-1454.
- Frías, M., & Itsel, B. (2016). Recursos que contribuyen al desarrollo positivo en jóvenes . *Escritos de Psicología* , 9 (3), 37-44.
- Froh, J., Sefick, W., & Emmons, R. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology* (46), 213-233.
- Froh, J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. (2008). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence* .
- Fromm, E. (1959). Values, Psychology and Human Existence. En A. Maslow, & D. Sorokin, *New Knowlwdge in Human Values*. New York: Harper and Brothers Publ.
- Frondizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?* México: F.C.E.



- Frondizi, R. (1992). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica 11ª impresión.
- Fuentes, J., Esteban, F., & del Rosario González, M. (2016). Sobre las dimensiones identitarias esenciales del profesorado universitario en el contexto pedagógico tecnológico contemporáneo/ On the essential identity dimensions of university professors on the contemporaneous techologic educational context. *Education in the Knowledge Society* , 17 (2), 39-53.
- Fuentes, M. (2001). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la familia y la adolescencia. En F. López, I. Extrebarria, M. Fuentes, M. Ortiz, & (Coords), *Desarrollo afectivo y social* (págs. 151-180). Madrid: Pirámide.
- Fullat, O. (1992). Filosofía de la educación: concepto y límites. *Revista Educar* , 11, 5-15.
- Funes, J. (2010). *9 Ideas calves. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- Furman, W., & Wehner, E. (1994). Romantic views: Toward a theory of adolescent romantic relationships. En R. Montemayor, G. Adams, & T. Gullotta, *Personal relationships during adolescence* (págs. 168-195). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Furnham , A., & Lester, D. (2012). The development of short measure of character strengths. *European Journal of Psychological Assessment* (28), 95-101.
- Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is positive psychology? *Review of General Psychology* , 9 (2), 103-110.
- Gagle, S., & Haidt, J. (2015). ¿Qué es (y por qué) la psicología positiva? *Revista de Toxicomanías* (75), 3-9.
- Galais, C. (2012). ¿Cada vez más apáticos? El desinterés político juvenil en España en perspectiva comparada. *Revista Internacional De Sociología (RIS)* , 70 (1), 107-127.
- Galicia, I., Sánchez, A., & Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología* , 29 (2), 491-500.
- Gancedo, M. (2008). Psicología Positiva: Posible futuro y derivaciones clínicas. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad* (9), 15-26.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid:



- Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Colección Investigación nº 160. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003.
- Garaigordobil, M. (2006). Psychopathological Symptoms, Social Skills, and Personality Traits: a Study with Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology* (9), 182-192.
 - Garaigordobil, M., & Echebarría, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education* , 10 (1), 63-69.
 - Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con los factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología* (24), 113-134.
 - Garassini, M., & Valle, V. (2015). Aprecio a la belleza como fortaleza del carácter asociadas en adultos Venezolanos. *Psicogente* , 18 (34), 278-292.
 - Garcés, J. (1985). Sistema de valores en la política autonómica: perfil ideológico de discursos políticos. *Tesis Doctoral, Universidad de Valencia* .
 - García-Alandete, J., & Pérez Delgado, E. (2005). Actitudes religiosas y valores en un grupo de jóvenes universitarios españoles. *Anales de Psicología* (21), 149-169.
 - García-Baró, M. (2004). Para una futura historia esencial de la solidaridad. En A. Villar, & M. García-Baró, *Pensar la solidaridad* (págs. 25-45). Madrid: UPCO.
 - García, M. (2010). Apoyo social, satisfacción con la vida y salud en mujeres autóctonas e inmigrantes de Málaga. *Revista de Trabajo Social y Acción Social* , 48 (3), 55-83.
 - García, M., & Ramírez, G. (1995). Valores y acercamiento paterno-filial. *Actas del II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervencción psicopedagógica*. Madrid.
 - García, M., Del Hoyo-Hurtado, M., & Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa/Engaged Youth in the Internet. The Role of Social Networks in Social Active Participation. *Comunicar* , 22 (43), 35-43.



- García, M., Morales, R., Rodríguez, E., & Cascajero, A. (1998). Ciencias sociales y educación en valores. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (3), 23-33.
- García, M., Pelegrina, S., & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología* (33), 79-95.
- Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, K., & Cutrona, C. (2004). Social support communication in families. *Handbook of family communication* , 495-512.
- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology* , 44, 814-830.
- Garrido, V., & Redondo, S. (1995). Ediciones Jurídicas Cuyo. *Manual de Criminología Aplicada* .
- Garrote Rojas, D., Garrote Rojas , C., & Jiménez Fernández, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 14 (2), 31-44.
- Garza, J., & Patiño, S. (2000). *Educación en valores*. México: Trillas.
- Garzón Pérez, A., & Garcés Ferrer, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. *Universidad de Valencia* , 364-406.
- Geertz, C. (1983). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las cultural*. Barcelona: Paidós.
- Gelles, R. (1995). *Contemporary families. A sociological view*. California: Sage Publications.
- Gervilla, E. (2000). Valores de la educación integral. *Bordón* , 52 (4), 523-536.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema* , 18 (supl.), 118-123.
- Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Giménez, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Y): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico*. Madrid: Universidad Complutense: (Tesis Doctoral).
- Giménez, M., Vásquez, C., & Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society and Education* (2), 97-116.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y vivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., & Carbonell, J. (2004). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- Giró, A. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers* , 96 (1), 77-95.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez- Maquet, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista latinoamericana de Psicología* (39), 435-447.
- Gómez, J. (2004). *Sintaxis de los valores*. Bogotá D. C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Gómez, M. (Diciembre de 2011). Rol de la Universidad en la conformación de valores pro-sociales un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. *Tesis Doctoral* . Valencia.
- González Arratia, L. (2011). *Resiliencia y personalidad en niños. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- González Blasco, P., González-Anleo, J., Elzo, J., González-Anleo Sánchez, J., López Ruiz, J., & Valls, M. (2006). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María.
- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alambra-Longman.
- González-Pienda, J., & Núñez, J. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación* , 1 (1), 115-134.
- González, J. (2014). *Consumidores consumidos. Juventud y cultura consumista*. Madrid: KHAF: Grupo Editorial Luis Vives.



- Gonzalez, J., López, J., Valls, M., Ayuso, L., & González, G. (2010). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: Fundación SM.
- González, M. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación* (29), 167-182.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno a la implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- González, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Gordon, A., Musher-Eizenman, D., Holub, S., & Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. *Applied Developmental Psychology*, 25, 541-553.
- Gracia, D. (2011). La cuestión del valor. *Real Academia de Ciencias Políticas*, 7-185.
- Graham, C. (2008). Happiness and health: lessons and questions for public policy. *Health affairs*, 27 (1), 72-87.
- Grant, B., & Ray, J. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. Londres: Sage.
- Gray, M., & Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative parenting: Reassessing a Multidimensional Construc. *Journal of Marriage and The Family*, 61 (3), 574-588.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in childrens learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and social Psychology* (52), 890-898.
- Grolnick, W., Deci, E., & Ryan, R. (1997). Internalisation within the family: the selfdetermination theory perspective. En J. Grusec, & L. Kuczynski, *Parenting and children's internalisation of values: a handbook of contemporary theory* (págs. 135-131). New York : John Wiley y Sons.
- Grossmann, I., & Varnum, M. (2015). Social Structure, Infectious Diseases, Disasters, Secularism, and Cultural Change in America. *Psychological Science*, 26 (3), 311-324.
- Grotevant, H. (1997). Identity processes: Integrating social psychological and developmental approaches. *Journal of Adolescent Research*, 12 (3), 354-357.



- Grotevant, H. (1998). Adolescent development in family contexts. En E. Hetherington, & P. Mussen, *Handbook of child psychology* (5ª edición ed., Vol. 4, págs. 1097-1149). New York: Wiley.
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity formation in adolescence. *Child Development* (56), 415-428.
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1998). Individuality and connectedness in adolescent development: Review and prospects for research on identity, relationships, and context. En E. Skoe, & A. Von Der Lippe, *Personality development in adolescence: A cross-national and life-span perspective. Adolescence and society* (págs. 3-37). New York: Routledge.
- Grusec, J. (2002). Parenting socialization and children's acquisition of values. En M. Bornstein, *Handbook of parenting (vol.5): practical issues in parenting*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grusec, J., & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalisation of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30 (1), 4-19.
- Guerrero, D., & García, M. (2009). Postmodernidad y educación. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos* (2), 34-43.
- Guevara, B., Zambrano, A., & Evies, A. (2007). ¿Para qué educar en valores? *Revista de Educación en valores*, 1 (7), 76-86.
- Guijo Blanco, V. (2002). Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de 5 y 6 años. España: Universidad de Burgos, Departamento de la educación.
- Gustems, J., & Sánchez, L. (2015). Aportaciones de la Psicología Positiva aplicadas a la formación del profesorado. *Estudios Sobre Educación*, 29, 9-28.
- Gutiérrez, M., & Clemente, A. (1993). Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana: bases para la intervención. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (11), 39-48.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.



- Habernas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. T. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hallak, J. (2003). Globalización, derechos humanos y educación. En L. Núñez Cubero, & C. Romero Pérez, *Evaluación de políticas educativas. Actas de VIII Nacional de Teoría de la Educación: Ponencias* (págs. 127-142). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hamilton, S., Hamilton, M., & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. En S. Hamilton, & M. Hamilton, *The youth development handbook: coming of age in American communities* (págs. 3-22). California: Sage Publications.
- Hammer, T. (1998). Social parameters in adolescent development: Challenges to psychological research. En E. Skoe, & A. Von der Lippe, *Personality development in adolescence and society*. New York: Routledge.
- Hansen, D., Nangle, D., & Meyer, K. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education and Treatment of Children* , 21, 489-513.
- Harcourt, W. (2003). The changing face of migration. *Development* , 46 (3), 3-6.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management* , 23 (3), 313-324.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A. La Greca, *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hartman, P. (2004). Perspective. En C. Peterson, & M. Seligman, *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (págs. 181-196). Washington DC.: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Hartshome, H., & May, M. (1928-1930). Studies in the nature character. *Revista de Historia de la Psicología* , 14 (2), 13-30.
- Hartup, W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. En V. Van Hasselt, & M. Hersen, *Handbook of social development. A lifespan perspective*. Nueva York: Plenum Press.



- Harvey, J., & Smith, W. (1977). *Social Psychology: an attributional analysis*. St. Louis: Mosby.
- Haslam, N. (2004). Prudence. En C. Peterson, & M. Seligman, *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (págs. 476-497). Washington DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Hay, I., Ashman, A., & Van Kraayenoord, C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35 (4), 391-400.
- Hazan, C. (2004). Love. En C. Peterson, & M. Seligman, *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (págs. 303-324). Washington DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Heatherington, L., Burns, A., & Gustafson, T. (1998). When another stumbles: gender and self-presentation to vulnerable others. *Sex Roles* (38), 889-913.
- Hechter, M., Nadel, L., & Michod, R. (1993). *The Origin of Values*. New York: Aldine de Gruyter.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 29-37.
- Heidegger, M. (1989). *Holderlins hymnen germanien und der rhein*. Germany: Klostermann.
- Helguera, O., Hernández, J., & Ponce de León, Y. *Redes sociales, ¿amigos virtuales?* Recuperado de www.acmor.org.mx/sites/default/files/418redes.pdf.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hermida, O., & Carrasco, B. (2015). La implicación de las TIC en la humanización de la sociedad. *Opción*, 31 (78).
- Hernández Pina, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: Fundamentos DC.
- Hernández Prados, M. Á., López Vicent, P., & Bautista Ortuño, V. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre la transmisión de valores a través de las TIC. (27), 169-185.



- Hernández, A. (2006). *Ética actual y profesional*. México: Thomson Editores, S.A.
- Hernando, M. (1997). *Estrategias para educar en valores*. Madrid: Editorial CCS.
- Herrera, I. (2007). *Los valores de los adolescentes de un centro español de educación secundaria en el extranjero*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Herrera, M. (2006). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Herrera, M., & Herrera, F. (2010). ¿Tienen los adolescentes los mismos valores que sus padres? Un estudio con alumnado Ceutí de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 401-411.
- Herzog, A., & Markus, H. (1999). The self-concept in life span and aging research. En V. Bengtson, & K. Schaie, *Handbook of theories of aging* (págs. 227-252). New York: Springer Publishing.
- Higashi, T. (2014). Perfil sociomoral de la familia mexicalense del área de Santorales. Mexico: Mexicali: CETYS Universidad.
- Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hiroto, D., & Seligman, M. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (2), 311-327.
- Hirschman, E., & Holbrook, M. (1982). Hedonic Consumption: Emerging Concepts, Methods and Propositions. *Journal of Marketing*, IV. (48), 92-101.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annu Rev. Sociol* (30), 359-393.
- Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hopkinson, C., & Pujari, D. (1999). A factor analytic study of the sources of meaning in hedonic consumption. *European Journal of Marketing*, 33 (3/4), 273-294.
- Huebner, E., Gilman, R., Rescly, A., & Hall, R. (2011). Positive Schools. En S. Lopez, & C. Snyder, *The Oxford Handbook Positive Psychology* (págs. 561-568). New York: Oxford.



- Hughes, J. (2000). The essential role of theory in the science of treating children beyond empirically supported treatments. *Journal for School Psychology* (38), 301-330.
- Hui, C., & Triandis, H. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology* (17), 225-248.
- Hui, C., & Yee, C. (1994). The shortened Individualism-Collectivism Scale: Its relationship to demographic and work-related variables. *Journal of Research in Personality* (28), 409-424.
- Hurtado de Barrera, J. (2006). *El proyecto de Investigación: metodología de la investigación holística* (4ª edición ed.). Venezuela: Quirón Ediciones.
- IAB. (2015). II Estudio de Medios Oline. recuperado el 10 Febrero de 2017, de <http://iabspain.net/noticias/los-medios-de-comunicacion-online-son-los-soportes-digitales-que-mayor-credibilidad-tiene/>.
- INE. (2012). Ficha de Hogar. Encuesta de condiciones de vida. Madrid: INE.
- Inglés, C. (2009). *Enseñanza de Habilidades Interpersonales en la Adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., (2008). Conducta Prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología* (25), 93-101.
- Inglés, C., Hidalgo, M., Méndez, F., & Inderbitzen, H. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence* (26), 505-510.
- Instituto Nacional de Geografía, E. e. (2000). *Encuesta Nacional de la Juventud*. México: Secretaría de Educación Pública/instituto Nacional de la Juventud.
- Iriarte, C., Alonso, N., & Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (1), 43-64.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Izquierdo, C. (2003). *Valores de Cada Día*. Venezuela: Ediciones San Pablo.
- Jaeger, W. (2001). *Los ideales de la cultura griega* (Décimo quinta reimpresión ed.). (J. Xiral, Trad.) Paidea.



- James, W. (1999). *Varieties of religious experience: a study in human nature*. New York: Modern Library Original publicado en 1902.
- Janoff-Bulman, R., & Brickman, P. (1982). Expectations and what people learn from failure. En N. Feather, *Expectations and actions* (págs. 207-237). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Jaycox, L.-H., Reivich, K., Guillham, J., & Seligman, M. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behavioral Research Therapy* , 32 (8), 801-816.
- Jenson, J., Alter, C., Nicotera, N., Anthony, E., & ForrestBank, S. (2013). *Risk, resilience, and positive youth development: Developing effective community programs for high-risk youth*. New York: Oxford University Press.
- Jenson, W., Olympia, D., Farley, M., & Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students: Awash in a sea of negativity. *Psychology in the Schools* (41), 67-80.
- Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social* , 26 (1), 105-117.
- Johnson, B., Larson, D., Li, S., & Jang, S. (2000). Escaping from the crime of the inner cities: Church attendance and religious salience among disadvantaged youth. *Justice Quaterly* (17), 377-391.
- Jordán, J., Ortega, P., & Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria* , 14, 93-119.
- Jover, G. (2014). *Prólogo En Gonzalez Geraldo, J. L. Hacia una universidad más humana ¿Es superior la educación superior?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Joy, A., & Sherry, J. (2003). Speaking of art as Embodied Imagination: A Multisensory Approach to Understanding Aesthetic Experience. *Journal of Consumer Research* , 30 (2), 259-282.
- Kagitcibasi, C. (1985). A model of family change through development: The turkish family in comparative perspective. En I. Reyes-Lagunes, & H. Poortinga, *From a different perspective: Studies of behavior across cultures*. Lisse: Swets y Zeitlinger.



- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Sage.
- Kashdan, T., & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: a study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion* (31), 260-270.
- Kashdan, T., & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: a study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion* (31), 260-270.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public. Opi. Quarterly* (24), 163-204.
- Katz, J., Street, A., & Arias, J. (1997). Individual differences in self-appraisals responses to dating violence scenarios. *Violence and Victims* (12), 265-276.
- Kaufmann, A. (1997). Liderazgo transformador y formación continua. *Revista española de investigaciones sociológicas* (77-78), 163-184.
- Kelman, M. (2005). Hedonic psychology and the ambiguities of "welfare". *Philosophy y Public Affairs* , 33 (4), 391-412.
- Keltner, J., & Haidt, J. (2003). Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion. *Cognition and Emotion* , 297-313.
- Kember, D., & Leung, D. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education* (52), 278-299.
- Keyes, C. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt, *Flourishing* (págs. 293-312). Washington DC: American Psychological Association.
- Kleinwachter, W. (2003). Global governance in the information age. *Development* , 46 (1), 17-25.
- Klimidis, S., Minas, I., & Ata, A. (1992). The PBI-BC: A brief current form of the parental bonding instrument for adolescent research. *Comprehensive Psychiatry* (33), 374-377.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-Orientations in the theory of action. En T. Parsons, & E. Shils, *Toward a general theory of action* (págs. 394-420). Cambridge: Harvard University Press.



- Kluckhohn, C. (1955). Values and orientations in the theory of action. En T. Parsons, & E. Shils, *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Moral Stages and the Idea of Justice*. Cambridge: Harper & Row.
- Kohn, M. (1983). On the transmission of values in the family: A preliminary formulation. En A. Kerckhoff, *Research in sociology of education and socialization. Vol 4*. Greenwich: CT: JAI Press.
- Kohn, M. (1963). Social class and parent-child relationship: An interpretation. *American Journal of Sociology* (68), 471-480.
- Kohn, M., & Slomezynski, K. (1990). *Social structure and self-direction: A comparative analysis of the United States and Poland*. Oxford: Blackwell.
- Konrad, A. (2016). *La educación como ética de la libertad, construcción autónoma de la personalidad moral y de la ciudadanía democrática*. Uruguay: Fundación Konrad-Adenauer.
- Krapp, A. (2000). Interest and human development during adolescence: An educational psychological approach. En J. Heckhausen, *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (págs. 109-129). New York: Elsevier.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes: Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. *Fondo de Población de Naciones Unidas*. San José.
- Krauskopf, D. (1995). *El fomento de la resiliencia en la adolescencia*. San José, Costa Rica: Proniño.
- Krishna, P. (2013). *Educación, Ciencia y Espiritualidad*. Brasil: Teosófica.
- Krosnick, J., Anand, S., & Haiti, S. (2003). Psychosocial Predictors of Heavy Television Viewing Among Preadolescent and Adolescents. *Basic and Applied Social Psychology*, 25 (2), 87-110.
- Lampropoulos, G. (2001). Integrating Psychopathology, Positive Psychology, and Psychotherapy. *American Psychologist* (56), 87-88.



- Lapsley, D., Rice, K., & FitzGerald, D. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications of the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development*, 68, 51-58.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist* (55), 137-150.
- Larson, R., & Richards, M. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. New York: Basic Books.
- Laursen, B., & Collins, W. (2004). Parent-child communication during adolescence. *The Routledge handbook of family communication*, 333-348.
- Law, B., & Shek, D. (2011). Exploration of the factorial structure of the Revised Personal Functions of the Volunteerism Scale for Chinese adolescents. *Social Indicators Research*, 100 (3), 517-537.
- Layard, R., & Dunn, J. (2009). *A good childhood*. London: Penguin Books.
- Lee, C. (2003). Why we need to re-think race and ethnicity in educational research. *Educational Researcher*, 32 (5), 3-5.
- Lefrancois, G. (2001). *El ciclo de la vida*. México: Thompson.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior* (45), 79-122.
- Leocata, F. (1991). *La vida humana como experiencia del valor, un diálogo con Louis La Velle*. Buenos Aires: Centro Salesiano de Estudios.
- Leong, F., & Schneller, G. (1996). Tendencia al aburrimiento: componentes cognitivos y temperamentales. *Revista de Toxicomanías*, 8.
- Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2012). Explorations of subjective wellbeing and character strengths among a Greek University student sample. *International Journal of Wellbeing*, 2 (3), 251-270.
- Lerner, R. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Lerner, R. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases*. Washington: National Academies of Science.



- Lerner, R., Lerner, J., & Phelps, E. (2008). *The positive development of youth. The 4-H Study of Positive Youth Development: Report of the findings from the first four waves of data collection, 2002-2006*. Medford: Institute for Applied Research in Youth Development at Tufts University.
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., & Theokas, C. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence* (25), 10-16.
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescent findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence* , 25 (1), 17-71.
- Lerner, R., Schwartz, S., & Phelps, E. (2009). Problematics of time and timing in the longitudinal study of human development: Theoretical and methodological issues. *Human Development* (54), 44-68.
- Leung, L., & Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* (21), 653-665.
- Levinger, B. (1984). School Feeding Programmes: Myth and Potential. *Prospects: Quarterly Review of Education* (14), 369-376.
- Levitin, T. (1973). Values. En J. Robinson, & P. Shaver, *Measures of social psychological attitudes* (págs. 489-502). Ann Arbor: MI: University of Michigan, Institute for Social Research, Survey Research Center.
- Lewis, C. (1962). *The problem of pain*. New York: The Macmillan Company.
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationship to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health* , 74 (7), 274-283.
- Likken, D. (2000). *The nature and nurture of joy and contentment*. New York: St. Martin Griffin.
- Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio intercultural*. Tesis Doctoral: Universitat de València, Valencia, España.
- Lila, M., Molpeceres, M., & Musitu, G. (1994). Familia y autoconcepto. En G. Musitu, & P. Allat, *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.



- Linkins, M., Niemiec, R., Gillham, J., & Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *Journal of Positive Psychology* , 64-68.
- Linley, P., & Joseph, S. (2004). Positive Change Following Trauma and Adversity: A Review. *Journal of Traumatic Stress* , 17 (1), 11-21.
- Locke, E. (1997). Mean and covariance structures (MACS). Analyses of cross-cultural data: Practical and theoretical issues. *Multivariate Behavioral Research* , 32, 53-76.
- Loehlin, J. (1992). *Genes and environment in personality development* . Newberry Park: CA: Sage.
- Lopes, P., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences* , 35 (3), 641-659.
- López Blasco, A., Cachón , L., Comas , D., Andreu, J., Aguinaga, J., & Navarrete, L. (2004). *Informe Juventud en España*. Madrid: INJUVE.
- López Castellón, E. (1993). Fragilidades de la virtud. *Revista de Filosofía* , VI (9), 154.
- López Quintás, A. (1989). *El conocimiento de los valores: introducción metodológica*. Madrid: Verbo Divivno.
- López Quintás, A. (1992). *El Amor Humano*. Madrid: Edibesa.
- López, A., & Villapalos, G. (1997). *El libro de los valores*. Barcelona, España: Editorial Planeta S.A.
- López, H. (2005). Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar. *Universidad de Murcia Facultad de Educación Tesis Doctoral* .
- López, Jiménez, N. (2001). *Influencia del amigo en el adolescente (Doctoral dissertataion)*. León: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- López, S., Rose, S., Robinson, C., Marques, S., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren. En R. Gilman, E. Huebner, & M. Furlong, *Handbook of Positive Psychology in Schools* (págs. 37-50). Nueva York: Routledge.
- López, V. (2007). La inteligencia Social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psyche* (16), 17-28.



- Louden, R. (1984). On some Vices os Virtues Ethics. *American Philosophical Quarterly* (3), 227.
- Lugo, L. (2006). Industrias de producción de contenidos para los cybermedios de comunicación. *Razón y palabra* , 49, 130.
- Luján González, M. (Octubre de 2000). Familia y educación en valores. *En Foro Iberoamericano sobre educación en valores. MEC. Panel 1: Educaión en valores democráticos* . Montevideo.
- Luna, A., Laca, F., & Mejía, J. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Revista de Psicología Iberoamericana* , 19 (2), 17-26.
- Lurie, W. A. (1937). A study of Sprangeris value-types by the method of factor analysis. *Journal of Social Psychology* (8), 17-37.
- Lykken, D. (2000). *The nature and nurture of joy and contentment*. New York: St. Martins Griffin.
- Lyunomirsky, S., Sheldon, K., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of general psychology* , 9 (2), 111-131.
- Maccoby, E. (1980). *Social development: Psychological growth and parent-child relationships*. New York: Harcourt Brase Jovanovich.
- MacIntyre, A. (1981). *Despues de la virtud, un estudio sobre la teoría de la virtud*. London: Duckworth.
- Macoby, E. (1968). The development of moral values and behavior in childhood. En J. Clausen, *Socialization and society*. Boston: Little Brown.
- Maier, S., & Seligman, M. (2016). Learner helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological review* , 123 (4), 349-367.
- Máiquez, M., Rodríguez, G., & Rodrigo, M. (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y Aprendizaje* (27), 403-406.
- Malo, S. (2006). Impacto del teléfono móvil en la vida de los adolescentes entre 12 y 16 años. *Revista Científica de Comunicación y Educación* , 105-112.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of egoidentity statuses. *Journal of personality and social psychology* (3), 551-558.



- Marí, P., Marí, M., Granados, J., Gómez, C., & Martínez, A. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España*. Fundación Caixa Catalunya. Barcelona: Fundación Caixa Catalunya.
- Marías, J. (2000). *Tratado sobre la convivencia. Concordia sin acuerdo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marín Ibañez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín, R. (1993). *Los valores: un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Marín, V., Latorre, M., & Blanco, F. (2010). Las competencias profesionales de la Titulación de Magisterio vistas desde la óptica del alumnado receptor. Estudio del caso de Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación* (19), 219-235.
- Maritain, J. (1972). Lecciones fundamentales de Filosofía Moral. *Club de Lectores*, 36-52.
- Marsh, H. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology* (82), 646-656.
- Martí, M., & Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *REOP* (3), 603-616.
- Martí, V. (2001). *Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de los adolescentes*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia, Valencia.
- Martín Serrano, M. (1992). *Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960 y 1990*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Martín, D., & Benavent, J. (1993). *Los valores al inicio de la adolescencia*. Pucol: Ajuntament de Pucol.
- Martín, P., & Sánchez, E. (1999). Relación entre el individualismo-colectivismo, la autoestima colectiva y los valores de los adolescentes. *Revista de psicología*, 14 (2-3), 211-224.
- Martín, R. (2008). *La psicología del humor. Un enfoque integrador*. Alcalá de Henares: Orión.
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Editorial Fundamentos.



- Martínez, F. (2002). *El cuestionario un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Leartes.
- Martínez, J., & Robles, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en la adolescencia. *Psicothema* , 13 (2), 222-228.
- Martínez, J., & Robles, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en la adolescencia. *Psicothema* (13), 222-228.
- Martínez, M. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Magisterio del Río de Plata.
- Martínez, M. (1996). Una propuesta pedagógica para educar en valores. *Pensamiento Educativo* (18), 185-209.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Martínez, M., & Puig, J. (1991). *Perspectivas en educación moral*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M., Loreto, S., & Hernández, A. (2010). ¿En qué Ciudadanía creen los jóvenes? Creencia, Aspiraciones de Ciudadanía y Motivaciones para la participación Sociopolítica. *Psyche* , 19 (2), 25-37.
- Martínez, R. (1992). "La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares". *Bordón* , 44 (2), 171-175.
- Martínez, R., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de las familias y centros escolares. *Aula abierta* , 85, 127-146.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Maslow, A. (1959). Psychological data ad values theory. En A. Maslow, & D. Sorokin, *New Knowledge in Human Values*. New York: Harper and brothers Publ.
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Maslow, A., & Sorokin, D. (1959). *New Knowledge in Human Values*. New York: Harper and brothers Publ.
- Mattis, J. (2004). Spirituality. En C. Peterson, & M. Seligman, *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (págs. 599-622). Washington: DC: American Psychological Association and Oxford University Press.



- McCrae, R., & Costa, P. (1985). Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five-factor theory of personality. *Personality and Individual Differences* (6), 587-597.
- McCullough, M., Emmons, R., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology* (82), 112-127.
- McCullough, M. (2004). Forgiveness. En C. Peterson, & M. Seligman (Edits.), *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (págs. 445-459). Washington: DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- McGue, M., Elkins, I., Walden, B., & Iacono, W. (2005). Perceptions of the parent-adolescent relationship: a longitudinal investigation. *Developmental psychology* , 41 (6), 971.
- McMahan, S., Wernsman, J., & Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health* (39), 135-137.
- McMahan, W. (2009). *Higher learning, great good: the private and public benefices of higher education*. Baltimore(MD): John Hopkins University Press.
- McNae, R. (2014). Liderazgo estudiantil en las escuelas secundarias: La influencia del contexto escolar en las percepciones del liderazgo de las mujeres jóvenes. *Portal de Revistas Electrónicas UAM* , 12 (4), 225-242.
- Mead, G. (1934). *Mente. Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Medrano, C., Aierbe, A., & Palacios, S. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía* (239), 65-84.
- Medrano, C., Cortés, A., & Palacios, S. (2007). Televisión y desarrollo de valores. *Revista de educación* (342), 307-328.
- Megías, E. (2001). *Valores y drogas*. Madrid: FAD.
- Megías, E., Elzo, J., Rodríguez, E., Megías, I., & Navarro, J. (2006). Jóvenes, valores y drogas. *FAD* .
- Megías, I. (2014). *Jóvenes y valores (II) Los discursos*. Centro Reina Sofia, FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, Madrid).



- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Méndez, F., Hidalgo, M., & Inglés, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. Psychometric Properties of the Spanish Translation in the Adolescent Population. *European Journal of Psychological Assessments* (18), 30-42.
- Mendrano, C., Palacios, S., & Aierbe, A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación*, 62, 65-90.
- Messner, J. (1969). *Ética General Aplicada*. Madrid: Rialp.
- Mestre, H., Maestre, E., Dutil, V., & Moya, J. (2005). Personalidad y consumo de alcohol en adolescentes. *Decenas jornadas de foment a la investigación*.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., & Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaption to school. *Psicothema* (18), 112-117.
- Mestre, M., Samper, P., & Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema* (14), 227-232.
- Meyer, J. (2000). Recolución y reconstrucción en los años veinte. En L. Bethell, *Historia de América Latina, México, America Central y el Caribe*. Barcelona: Editroial Crítica.
- Meyer, W. (1987). Perceived ability and achievement-related behaviour. En F. Halisch, & J. Kuhl, *Motivation, intention and volition* (págs. 73-86). Berlin: Springer-Verlag.
- Mezei, L. (1974). Factorial validity of the Kluckhohn and Strodtbeck. *Journal of Social Psychology* (92), 145-146.
- Mezquita, L., Maestre, E., Mestre, E., Viñas, M., Moya, J., & Ortet, G. (2006). *Relación entre personalidad y consumo de alcohol en adolescentes españoles y escoceses*. Recuperado el 6 de Julio de 2016, de Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I: <http://uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/2.pdf>
- Micher, C., & Silva, B. (1997). Nivel de conocimientos y prácticas de riesgo para enfermedades de transmisión sexual. *SDA ETS* (3), 66-67.



- Miguel Tobal, J., Casado, M., Cano Vindel, A., & Spielberger, C. (1997). El estudio de la ira en los trastornos cardiovasculares mediante el empleo del inventario de expresión de ira y rasgo- STAXI. *Ansiedad y Estrés* , 3 (1), 5-20.
- Miguel Vallejos, R., & Hernandez Pradros, M. Á (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* , 14 (3), 191-210.
- Millar, R., & Osborne, J. (1998). *Beyond 2000: Science Education for the Future*. London: School of Education, King's College.
- Miller, A., Worthington, E., & McDaniel, M. (2008). Gender and Forgiveness: A Meta-Analytic Review and Research Agenda. *Journal of Social and Clinical Psychology* (27), 843-876.
- Miller, J., Lynam, D., & Leukefeld, C. (2003). Examining antisocial behavior through the lens of the five factor model of personality. *Aggressive Behavior* (29), 497-514.
- Mínguez, R. (2007). Cuestionario de vida familiar. *Proyecto de investigación: Evaluación de un programa de educación familiar*. Murcia: Fundación Séneca.
- Mínguez, R. (2011). *La responsabilidad como respuesta educativa*. Mexicali (México): CETYS-Universidad.
- Mínguez, R. (2012). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad. En J. Touriñana (coord.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (págs. 281-302). A Coruña: Netbiblo.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodríguez, M. (1989). Delay of gratification in children. *Science* , 244, 933-938.
- Moffat, K., McConnachie, A., Ross, S., & Morrison, J. (2004). First year medical student stress and coping in a problem-based learning medical curriculum. *Medical Education* , 38 (5), 421-427.
- Moleiro, M. (2001). *Relatos para Educar en Valores*. Caracas, Venezuela: Editorial San Pablo.
- Moles, A. (1982). *Dimensions axiologiques de la "qualité de vie"*. Mimeo: Reunión Internacional sobre Psicología de los Valores.



- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunicaciones de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación* (337), 235-250.
- Molpeceres, M. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar*. Tesis de Licenciatura: Universitat de València, Valencia, España.
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Moore, T. (2007). *Filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Moreno, M. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito y fracaso escolar. *Zona Próxima* (11), 186-195.
- Moriano, J., Trejo, E., & Palací, F. (2001). El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de los valores. *International Journal of Social Psychology*, 16 (2), 229-242.
- Morris, C. (1986). Science, Art and Technology. *The Kenyon Review* (1), 23-40.
- Mortimer, J., & Larson, R. (2002). Macrostructural trends and the reshaping of adolescence. En J. Mortimer, & R. Larson, *The changing adolescent experience. Societal trends and the transition to adulthood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Moya, C. (1983). Informe sobre la juventud contemporánea. *De juventud* (9), 25-52.
- Muchnik, E. (2003). Acerca de la verdad. *Nómadas* (18), 5663.
- Muguerza, J. (1976). De inconsolatione philosophiae. En M. Quintanilla, *Diccionario de filosofía contemporánea* (págs. 162-183). Salamanca: Editorial Sígueme.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education* (71), 336-356.
- Muraven, M., Tice, D., & Baumeister, R. (1998). Self-control as a limited resource: regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774-789.
- Murdoch, I. (1966). *La soberanía del bien*. Madrid.
- Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 4-16.
- Murnane, R., Maynard, R., & Ohls, J. (1981). Home Resources and children's achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 63 (3), 369-377.



- Musgrave, P. (1988). *Socialising contexts*. Sydney: Allen y Unwin.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología* (31), 15-32.
- Musitu, G., & Molpeceres, M. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad* (1), 67-101.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Román, J., & Gracia, E. (1988). *Familia y Educación, Prácticas Educativas de los padres y Socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Mussen, P. (1998). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Editorial Trillas.
- Myers, D. (2000). The Funds, Friends, and Faith of Happy People. *American Psychologist*, 55 (1), 56-67.
- Natving, G., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). School related Estress Experence as a risk factor for Bullying Behavior. . *Journal of youth and adolescence* (30), 561-575.
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37 (2), 107-128.
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Neto, J., Neto, F., & Furnham, A. (2014). Gender and psychological correlates of self-rated strengths among youth. *Social Indicators Research*, 118 (1), 315-327.
- Newcomb, T. (1964). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Niemiec, R. (s.f.). Obtenido de The principles of character strengths. Positive Psychology News Daily: <http://positivepsychologynews.com/news/ryan-niemiec/2010052611161>
- Niño de Guzman, I., Calderón, A., & Cassaretto, M. (2000). Personalidad, ansiedad estado-rasgo e ingreso a la universidad en alumnos preuniversitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23 (2), 343-372.
- Noack, P., Kerr, M., & Olah, A. (1999). Family relations in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22 (6), 713-717.



- Noller, P., & Bagi, S. (1985). Parent-adolescent communication. *Journal of Adolescence* (8), 125-144.
- Noller, P., & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Noriega, C. (2015). Percepción de los abuelos de la relación con sus nietos: valores, estilos educativos, fortalezas y bienestar. (*Tesis doctoral*) . Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- O'Connor, D., McGunnigle, C., Wildy, H., & Neylond, G. (2015). Looking within to build strong foundations of personhood: The importance of Early Years Teacher's Reflective Practice in the formation of a positive sense of identity in the children they work with. *Proceedings Journal* , 643-649.
- O'Shaughnessy, J., & O'Shaughnessy, N. (2002). "Marketing the Consumer Society and Hedonism". *European Journal of Marketing* , 36 (5/6), 524-548.
- Oliva , A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., & López , F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología* , 23 (1), 49-56.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva* (págs. 493-517). Madrid: Alianza.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología* , 37 (3), 209-223.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M., Ríos, M., & Antolín, A. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Morago, J., & Parra, A. (2009). Protective effects of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress and Coping* , 22 (2), 137-152.
- Oliva, A., Perdegal, M., Antolín, L., Reina, M., Ríos, M., Hernando, Á., y otros. (2011). *Desarrollo positivo adolescentes y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. España: Junta de Andalucía.



- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. (2010). Más allá del desarrollo adolescente: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje* , 33 (2), págs. 223-234.
- Olson, D., Russell, C., & Sprenkle, D. (1983). Circumplex model of marital and family system, VI: Theoretical update. *Family Process* (22), 69-83.
- Orizo, F. (1996). *Sistema de valores en la España de los 90*. Madrid: Siglo XXI.
- Ortega , P., & Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Murcia: Ariel.
- Ortega , P., & Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación.* , 33-56.
- Ortega y Gasset , J. (1973). Obras Completas. *Revista de Occidente* (7), 317.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* (227), 5-30.
- Ortega, P. (2007). La comunicación entre familia-centro educativo en el aprendizaje de los valores. *VII Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia*.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Hernández Prados, M. Á., (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía* (243), 231-253.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortet, G., Ibañez, M., Ruipérez, M., Villa, H., Moya, J., & Escrivá, P. (2007). Adaptación para adolescentes de la versión española de NEO PI-R (JS NEO). *Psicothema* (19), 263-268.
- Ortiz, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas* (8), 69-88.
- Osher, D. (1996). Strengths based Foundations os Hope. *Reaching Today's Youth* (1), 26-29.
- Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., & Fredrickson, B. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. *Journal of Happiness Studies* , 7 (3), 361-375.



- Ovejero, M., & Cardenal, V. (2015). Las fortalezas humanas desde la perspectiva de género: Un estudio exploratorio en la población española. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 7 (2), 72-92.
- Overbeek, G., Vollebergh, W., Engels, C., & Meeus, W. (2003). Parental attachment and romantic relationships. Associations with emotional disturbance during late adolescence. *Journal of Counseling Psychology* (50), 28-39.
- Oyarzún, A., & Irrazabal, R. (2003). Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes. *Última década*, 11 (18), 199-227.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research* (95), 27-35.
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de los hijos*. Sevilla, España: Instituto de Desarrollo Regional.
- Palacios, J., Hidalgo, M., & Moreno, M. (1988). Familia y vida cotidiana. En M. Rodrigo, & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (págs. 71-89). Madrid: Alianza.
- Paleari, F., & Fincham, F. (2003). Adolescents willingness to forgive their parents: an empirical model. *Parenting* (3), 155-174.
- Palmonari, A., Pombeni, M., & Kirchler, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes. *European Review of Social Psychology* (3), 285-308.
- Pancer, S., & Pratt, M. (1999). Social and family determinants of community service involvement in Canadian youth. En M. Yates, & J. Youniss, *Roots of civic identity: International Perspectives on Community Service and activism in youth*. Cambridge: University Press.
- Pariente, J. (2006). Los valores y la TICs en las instituciones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (28), 63-76.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591 (1), 25-39.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence* (29), 891-909.



- Park, N., & Peterson, C. (2003). Assessment of character strengths among youth: the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Indicators of Positive Development Conference*. Washington Estados Unidos.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. En E. Gilman, E. Huebner, & M. Furlong, *Handbook of Positive Psychology in schools* (págs. 65-76). New York: Routledge.
- Parra, A., & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje* (29), 453-470.
- Parsons, T. (1982). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre autoconcepto y estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema* (18), 18-24.
- Pasupathi, M., Staudinger, U., & Baltes, P. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' Knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology* (37), 351-361.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: DDB.
- Peiró, J. (2000). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos: cvc.cervantes.es/enseñanza/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm
- Penas, S. (2008). Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de A Coruña. *Tesis doctoral*. Facultad de Psicología.
- Peralbo, M., & Fernández, L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 7 (8), 309-323.
- Pérez-Latre, F., & Bringué, X. (2005). Comunicación efectiva en circunstancias difíciles: el público entre 14 y 19 años. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 53-60.



- Pérez-Díaz, V. (2002). Globalización y libertad. En R. Morín, S. Petrella, S. George, V. Nair, I. Pérez-Díaz, I. Ramona, y otros, *Desafíos de la Mundialización (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos)* (págs. 119-137). Madrid: Fundación M. Botín.
- Pertegal, M. (Junio de 2014). Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Tesis doctoral*. Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Petergal, M., Oliva, A., & Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 53-66.
- Peterson, C. (2006). *Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Park, C. (1998). Learned helplessness and explanatory style. En D. Barone, V. Van Hasselt, & M. Hersen, *Advance personality* (págs. 287-310). New York: Plenum.
- Peterson, C., & Park, N. (2003). Positive psychology es the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry* (14), 141-146.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2003). Character strengths before and after Setember 11. *Psychological Science* (14), 381-384.
- Peterson, C., & Seligman. (2004). Character strengths and virtues: a hamdbook and classification. En C. Seligman, M.E.P, & Seligman, *Open Mindedness. Judgment, Critical Thinking* (págs. 143-159). Washington: DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: THE full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6 (1), 25-41.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 149-156.
- Peterson, C., Stephens, J., Park, N., Lee, F., & Seligman, M. (2010). Strengths of character and work. En P. Linley, S. Harrington, & N. Garcea, *Oxford handbook of positive psychology and work* (págs. 221-231). New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Glencoe: Free Press.
- Pieper, J. (1990). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.



- Pina, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: DM.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer* (21), 11-22.
- Platón. (1992). *República*. Libro VII: Gredos Madrid.
- Pons, J., & Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9 (3), 609-617.
- Porciel, A. (20 de Junio de 2012). El consumo de bebidas alcohólicas. Un estudio en los estudiantes del Nordeste Argentino. Argentina.
- Post, S., & McCullough, M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. (C. Peterson, & M. Seligman, Edits.) Washington: DC: American Psychological Association and oxford university Press.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Fox, J., & Linley, P. (2011). Strengths gym: the impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *Journal of Positive Psychology* (6), 377-388.
- Puig Rovira, J. (1993). Minorías étnicas y educación democráticas: hacia el interculturalismo. En P. Ortega Ruiz, & J. Saez, *Educación y Democracia* (págs. 117-134). Murcia: Obra Cultural de la Caja de Ahorros de Murcia.
- Purpel, D., & Ryan, K. (1976). *Moral Education: It Comes with the Territory*. Berkeley (California): MCCutcheon.
- Quiceno, J. (2014). Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 14 (2), 155-170.
- Quinceno, J., & Vinaccia, S. (2012). *Curso en Psicocardiología para Pacientes*. Bogotá, Colombia: SANITAS y Astra Zeneca.
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. (2012). Character strengths interventions: building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies* (13), 1145-1163.
- RAE, R. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 ed.). Madrid, España.
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos XXXI* (2), 167-177.



- Ramos, M., & Villalobos, J. (2013). Relaciones del conflicto padre-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud* , 19 (1), 111-120.
- Rath, J. (1962). *Clarifying children's values*. México: National Elementary Principal.
- Rath, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: UTEHA.
- Rawls, J. (1978). *Teoría de a justicia*. México: FCE.
- Regmurcia.com. (2016). Recuperado el 14 de Marzo de 2016, de https://www.regmurcia.com/serviet/integra.serviets.imagenes?METHOD=VERIMAG EN_81994&nombre=Lorca.gif
- Reig, D. (2015). Jóvenes de un nuevo mundo, cambios cognitivos, sociales, en valores, de la Generación conectada. *Revista de Estudios de Juventud* (108), 21-32.
- Reiss, S., & Reiss, M. (2004). Curiosity and mental retardation: Beyond IQ. *Mental Retardation* (42), 77-81.
- Rey, M. (1992). La perspectiva intercultural du point de vue léducation compareé. *X Congreso Nacional de Pedagogia: Educaaión intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* , 1327-1336.
- Rice, K., Fitzgerald, D., Whaley, T., & Gibbs, C. (1995). Cross-sectional and longitudinal examination of attachment, separation-individuation, and college student development. *Journal of Counseling and Development* (73), 463-474.
- Richardson, M., & Pasupathi, M. (2005). Young and growing wiser: Wisdom during adolescence and young adulthood. En R. Sternberg, & J. Jordan, *A handbook of wisdom. Psychological perspectives* (págs. 139-159). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rigby, K., & Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology* , 133 (1), 33-42.
- Rintelen, F. (1972). *Values in European Thought*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Rivas de Mora, S. (2012). *Fortalezas de carácter y resiliencia en estudiantes de medicina de la Universidad de los Andes*. Venezuela: Mérida.



- Rodrigo, M., Máiquez, M., Garcia, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y otros. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema* , 16 (2), 203-210.
- Rodríguez, A., Goñi, A., & Ruiz de Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial* , 15 (1), 81-94.
- Rohan, M. (2000). A Rose by any name? the Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*. *Personality and Social Psychology Review* , 4 (3), 255-277.
- Rokeach, M. (1967). *Value Survey, Sunnyvale*. CA: Halgren Test 873 Persimmon Ave.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Roldán, E. (2016). *Redes sociales de apoyo y su participación en la formación de los hijos adolescentes de familias usuarias de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Instituto de la Familia, Maestría en asesoría familiar y gestión de programas para la familia, Bogotá.
- Ros, M., & Alvararo, J. (2003). Psicología Social de los Valores Humanos: Desarrollos Teóricos, Metodológicos y Aplicados. *Revista Interamericana de Psicología* , 37 (1), 171-176.
- Ros, M., & Gómez, A. (1997). Valores personales individualistas y colectivistas y su relación con la autoestima colectiva. *Revista de Psicología Social* , 12 (2), 179-198.
- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the german values in action inventory of strengths for youth (german VIA-Y). *European Journal of Psychological Assessment* , 30 (1), 57-64.
- Ruiz-Corbella, M. (2003). *Educación Moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ruiz, C. (2002). *Educación intercultural. Una visión crítica*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz, M. (s.f.). La comunicación frente a los retos de las nuevas generaciones. *Revista Unilatina* .
- Ruiz, Y. (2006). *Psicología social de la comunicación: aspectos básicos y aplicados*. Ediciones Pirámide.



- Russo, R., & Boman, P. (2007). Primary school teacher's ability to recognise resilience in their students. *The Australian Educational Researcher* (34), 17-31.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* (55), 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology* , 52 (1), 141-166.
- Ryan, R., & Frederick, C. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality* (65), 529-565.
- Ryan, R., & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence. *Child Development* (60), 340-356.
- Ryckman, R., & Houston, D. (2003). Value priorities in American and British female and male university students. *Journal of Social Psychology* (143), 127-138.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Antes de los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2005). Psicología organizacional positiva. En F. Palací, *Psicología de la organización* (págs. 349-376). Madrid: Pearson Education.
- Salgado, L. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit Revista de Psicología* , 15 (2), 133-141.
- Salmerón Castro, A. (2006). Hacia una nueva concepción de las virtudes ciudadanas y su lugar en la construcción de la democracia en el siglo XXI. *Revista intercontinenta de Psicología y Educación* , 8 (1), 9-24.
- Samorra, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre educación* (6), 27-38.
- Sánchez-Queija, I., & Oliva, A. (2003). Vinculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social* , 18 (1), 71-86.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conductas prosociales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social* , 21 (3), 259-271.
- Sánchez-Santamaría, J., & Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa* , 16 (1), 12-28.



- Sánchez, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad. Aprender a ser desde unos mismo*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, C. (Junio de 2014). Revisión teórica sobre el estudio de las fortalezas humanas en diferentes etapas evolutivas. *Trabajo Fin de Grado*. Universidad de Jaén Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Sánchez, J. (2000). La importancia de la autoestima como base del proceso educativo. *Surgam* (468), 41-47.
- Sánchez, L., Mejias, I., & Rodríguez, E. (2004). *Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Sánchez, P. (2016). La formación de valores en los educandos. *Cumbres, Revista Científica*, 1 (2), 38-43.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de Afecto Positivo y Negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* (8), 173-182.
- Sanmartín, M., Carbonell, A., & Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23 (1), 13-19.
- Sanmartín, R. (2005). Los valores en los que educamos. En C. Lison Tolosana, *Antropología: horizontes educativos*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Valencia.
- Sansone, C., & Morgan, C. (1992). Intrinsic motivation and education: Competence in context. *Motivation and Emotion* (16), 249-270.
- Sansone, C., & Smith, J. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having and wanting to. En C. Sansone, & J. Harackiewicz, *Intrinsic and extrinsic motivation* (págs. 341-372). San Diego: Academic.
- Santos Rego, M., & Touriñán, L. (2004). Familia, educación y sociedad civil. *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación, Universidad de Santiago de Compostela, Lugo, 22-24*, 22-24.
- Sastre, A. (2015). *Iluminando el futuro: invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Recuperado de: <http://www.savethechildren.es/>
- Savater, F. (2009). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.



- Scales, P., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, Minnesota: Search Institute.
- Scales, P., & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, Dopamine and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheler, M. (2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid: Caparrós.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading* (3), 257-279.
- Schmelkes, S. (1998). Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación. *Revista de Educación Educar* (4).
- Schmelkes, S. (2004). *La educación de valores en la formación básica*. México: Secretaría de Educación Pública .
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Schwartz, S. (1978). Temporal instability as a moderator of the attitude-behavior relationship. *Personality and Social Psychology*, 36 (7), 715-724.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. Zanna, *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology* (53), 550-562.
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of personality and social psychology* (58), 878-891.
- Schwarz, S. (1978). Temporal instability as a moderator of the attitude-behavior relationship. *Personality and social psychology* (36), 715-724.
- Seco, M. (1999). *Diccionario Manuel Seco de España Olimpia Andrés y Gabino Ramos DEA* (Vol. II). Madrid, Madrid: Grupo Santillana de ediciones Aguilar S.A.



- Seidman, J. (1995). *The relationship among alienation, sense of school membership, perception of competence, extent of stress and academic achievement among middle school students*. New York: Hofstra University.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. (1999). The president's address. *American Psychology* (54), 532-559.
- Seligman, M. (2003). *La autentica felicidad*. Barcelona: Eds Vergara.
- Seligman, M. (2003). Positive Psychology: Fundamental Assumptions. *Psychologist* (16), 126-127.
- Seligman, M. (2005). Positive Psychology Progress: empirical validation of intervention. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The Optimistic Child*. New York: Houghton Mifflin.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60 (5), 410-423.
- Seligman, Martin, E., Steen, Tracy, A., Park, Nansook, y otros. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Serrano, G., El-Astal, S., & Faro, F. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: análisis comparativo. *Psicothema* (16-), 468-475.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D., & Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8 (1), 25-44.
- Sevillano, M. (2001). La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes de 14-18 años. *Revista de Educación*, 236, 333-353.
- Sevillano, M. (2004). *Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública*. Madrid: Dykinson.
- Shakespeare, W. (2002). *All's well that ends well. Abuen fin no hay mal principio*. Madrid: Imagine Press (Acto 3º, Escena V).



- Sheldon, K., & Elliot, A. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology* (76), 482-497.
- Sheldon, K., Davidson, L., & Pollard, E. (2004). Integrity, Authenticity, Honesty. En C. Peterson, & M. Seligman, *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (págs. 249-271). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Shepela, S., Cook, J., Horlitz, E., Leal, R., Luciano, S., & Lufty, E. (1999). Courageous resistance: A special case of altruismo. . *Theory and Psychology* (9), 787-805.
- Shiner, R. (2000). Linking childhood personality with adaptation: Evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology* (78), 310-325.
- Shulman, S., Laursen, B., & Karpovsky, S. (1997). Adolescent Intimacy Revisited. *Journal of Youth and Adolescence* (26), 597-617.
- Shweder, S., & Sullivan, W. (1993). Cultural psychology: Who needs it? . *Annual Review of Psychology* (44), 497-523.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society* , 41 (1), 3-25.
- Singer, P. (2004). *Compendio de ética*. Madrid: Alianza.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema* , 12 (1), 93-100.
- Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology* (82), 22-32.
- Smith, J. (1984). Can Virtue be in the Service of Bad Acts? *The New Scholasticism* , 58 (3), 357-373.
- Smith, M. (1969). *Social Psychology and human values*. Chicago: Aldine.
- Smith, M. (1979). *Attitudes, values and selfhood*. Nebraska: Symposium on Motivation.



- Smith, P., & Schwartz, S. (1997). Values. En J. Berry, M. Segall, & C. Kagitcibasi, *Handbook of cross-cultural psychology* (2ª ed. ed., Vol. 3, págs. 77-118). Boston: MA : Allyn and Bacon.
- Snyder, C. (2000). *Handbook of Hope*. Orlando: FL: Academic Press.
- Snyder, C., Lopez, S., Shorey, H., Rand, K., & Feldman, D. (2003). Hoper theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly* (18), 122-139.
- Soriano Ayala, E. (1999). *La escuela Almeriense: un espacio multicultural*. Almeria, España: Universidad de Almeria Servicio de Publicaciones.
- Sosa, E. (1992). *Conocimiento y virtud intelectual*. Madrid: Unam.
- Spaemann, R. (2004). *Europa: ¿Comunidad de valores u ordenamiento jurídico?* Madrid: Fundación Iberdrola.
- Sperry, R. (1982). *Changing priorities*. Mimeo: Reunión Internacional sobre Psicología de los Valores.
- Spranger, E. (1928). *Types of men*. Halle: Max Neimeyer.
- Stagner, M., & Zweig, J. (2008). Indicators of youth health and well-being: Taking the long view. En B. Brown, *Key indicators of child and youth well-being* (págs. 47-64). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Staudinger, U., & Pasupathi, M. (2003). Carrelates of Wisdom-Related Performance in Adolescence and Adulthood: Age-Graded Differences in "Paths" Toward Desirable Development. *Journal of Research on Adolescence* (13), 239-268.
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur theorie con Wissmsgesellschaften*. Frnkfurt: Suhrkamp.
- Stein, K., Roeser, R., & Markus, H. (1998). *Self-schemas and possible selves as predictors and autcomes of risky behaviors in adolescents* (Vol. 47). New York: Nursing-Research.
- Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental psychology* (17), 833-840.
- Steinberg, L. (1990). Independence in the family: autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. Feldman, & G. Elliot, *At he thresbold: the developing adolescent* (págs. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Steinberg, L., & Levine, A. (1997). *You and your adolescent. A parent's guide for ages 10 to 20*. New York: Harper Perennial.
- Steinberg, L., & Silk, J. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein, *Handbook of parenting (Vol. I Children and parenting)*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. (2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. *Educational Psychologist* , 36 (4), 227-245.
- Sternberg, R., & Barnes. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology* (2), 347-365.
- Sternberg, R., Wagner, R., Williams, W., & Horvath, J. (1995). Testing common sense. *American Psychologist* , 50 (11), 912-927.
- Stichweh, R. (1998). Die Soziologie und die Informationsgesellschaft. En J. Fredrichs, *Die Diagnosefähigkeit der Soziologi* (págs. 433-443). Opladen: Westdeutscher.
- Suárez, L., Delgado, A., & Jiménez, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema* , 21 (1), 153-159.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sussman, S., Dent, C., McAdams, L., Stacy, A., Burton D., & Flay, B. (1994). Group self-identification and adolescent cigarette smoking: A 1-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology* , 103 (3), 576-580.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistic* (5ª ed. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Taberner, J. (2012). *Familia y educación*. Madrid: Tecnos.
- Tafarodi, R., & Swann, M. (1996). Individualism- Collectivism and global self-esteem. *Journal of Cross-Cultural Psychology* , 27 (6), 651-672.
- Tangney, J. (2000). Humility: Theoretical perspectives, empirical findings and directions for future research. *Journal of Social and Clinical Psychology* (19), 70-82.
- Tapias, A., Medina, E., & Ruiz, S. (2007). Factores Psicológicos asociados al trastorno de la personalidad antisocial. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología* , 3 (2), 27-40.



- Terjesen, M., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools* , 41 (1), 163-172.
- Tesson, G., & Youniss, J. (1995). Micro-sociology and psychological development: Asociological interpretation of Piaget's theory. *Sociological studies of children* , 7, 101-126.
- Thieme, C. (2007). El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas. *Oikos: Revista de la Escuela de Administración y Economía* (24), 47-72.
- Thomas, R. (1985). Multicultural Education. En T. Husén, & T. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education. Research and studies* (Vol. 6, págs. 3440-3442). Oxford: Pergamon.
- Thwaites, R. (1999). El Estado: Notas sobre su significado. *Universidad Nacional de Mar de Plata, FAUD* .
- Tice, D., Wallace, H., & Harter, A. (2004). Persistence. En C. Peterson, & M. Seligman, *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (págs. 229-247). Washington: DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Tik, M., & Tang, C. (1996). Linking personality and values: the importance of culturally relevant personality scale. *Personality and Individual Differences* , 21 (5), 767-774.
- Tinajas, A. (2009). La formación de grupos y la atención a la diversidad en un centro de enseñanza secundaria. Estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación* , 50 (3), 1-9.
- Tobal, M., Casado, M., Cano-Miguel, A., & Spielberger, C. (1997). El estudio de la ira en los trastornos cardiovasculares mediante el empleo del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo STAXI. *Ansiedad y Estrés* , 3 (1), 5-20.
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the values in action inventory of strengths for children. *Personality and Individual Differences* , 5 (52), 637-642.



- Torío, S., Hernández, J., & Peña, J. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación* , 343, 559-586.
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta* (83), 35-52.
- Torrego, J. (2000). *La medicación en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torres, E., Conde, E., & Ruiz, C. (2002). *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid: Alianza.
- Touriñán, J. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Touriñán, J. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón* , 56 (1), 25-47.
- Touriñán, J. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía* (64), 227-248.
- Touriñán, J. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *ESE Estudios sobre educación* (10), 9-36.
- Touriñán, J. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación* (7), 7-36.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review* , 96 (3), 506-520.
- Tsang, S., Hui, E., & Law, B. (2012). Positive identity as a positive youth development construc: A conceptual review. *The Scientific World Journal* , 1-8.
- Tugendhat, E. (1997). *Lecciones de Ética*. Barcelona: Gedisa.
- Tur, A., Mestre, M., & Barrio, M. (2004). Factores modulares de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés* (10), 75-88.
- Tyler, F. (2004). The role of prosocial communities in youth development. *Psykhé* , 13 (2), 3-15.
- Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En G. Casamayor (Coord.), *Cómo resolver conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.



- Valiente, R., Sandín, B., & Chorot, P. (2002). Miedos comunes en niños y adolescentes: su relación con la sensibilidad a la ansiedad y a otras emociones negativas. *Psiquis* (23), 217-225.
- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviour: a prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vásquez, M. (2016). Funcionamiento familiar, soporte social percibido y afrontamiento del estrés como factores asociados al bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Trujillo-La Libertad. *Revista de Psicología*, 18 (1), 72-85.
- Vázquez, A., & Manassero, M. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 274-292.
- Vázquez, A., Acevedo, J., & Manassero, M. (2005). Más allá de una enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 4 (2).
- Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar. En C. Vázquez, & G. Hervás, *El estudio científico del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva* (págs. 13-46). Madrid: Alianza Editorial.
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2007). La ciencia del bienestar. En C. Vázquez, *El estudio científico del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vázquez, C., Hervás, G., & Ho, S. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14 (3), 401-432.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* (5), 15-28.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? En M. Santos, *Teoría y práctica de la educación intercultural* (págs. 25-42). Barcelona: PPU.
- Vázquez, G., Sarramona, J., & Vera, V. (2004). Familia, educación y desarrollo cognitivo. En M. Santos, & J. Touriñán, *Familia, educación y sociedad civil. XXIII*



Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (págs. 29-87). Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela.

- Veenman, S., Kenter, B., & Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies*, 26 (3), 281-302.
- Vera Martínez, J., Martín Chaparro, M., & Fuentes Robles, Y. (2003). Los valores personales y la participación de estudiantes de Psicopedagogía en organizaciones de voluntariado. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 13 (3), 61-90.
- Vera, J., Yañez, A., Grubits, S., & Batista, F. (2011). Variables asociadas al bienestar subjetivo en jóvenes universitarios de México y Brasil. *Revista de Psicología e Saúde*, 3 (2), 13-22.
- Vera, P. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Vidal, F., & Mota, R. (2008). *Encuesta en la infancia en España 2008*. Madrid: Fundación SM.
- Vilchez, Y. (2009). Efectos de un programa en los valores de respeto, tolerancia y honestidad en alumnos de educación básica.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: University Press.
- Wallis, C. (9 de enero de 2005). *The New Science of Happiness*. Recuperado el 4 de abril de 2017, de <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1015832,00.html>
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review* (3), 79-97.
- Watkins, D., & Regmi, M. (1996). Within-culture and gender differences in self-concept. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27 (6), 692-699.
- Watkins, K., & Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the construct of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4 (5), 555-562.
- Watkins, P. (2004). Gratitude and subjective well-being. En R. Emmons, & M. McCullough, *The psychology of gratitude* (págs. 167-192). New York: Oxford University.



- Wavo , E. (2004). Honesty, cooperation and curiosity achievement of some schools on Nanjing (China). *IFE Psychologia: An International Journal* (12), 178-188.
- Way, N. (1998). *Everyday courage: the lives and stories of urban teenagers*. New York: New York University Press.
- Weber, M. (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Weiner, B. (2012). An attribution theory of motivacion. En P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. Higgins, *Handbook of theories os social psychology* (págs. 135-155). London: Sage.
- Weiss, H., & Sherman, J. (1973). Internal-external control as a predictor of task effort and satisfaction subsequent to failure. *Journal of Applied Psychology* , 57, 132-136.
- Werner, J. (2006). *Paidea: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de cultura económica México.
- Wester, J. (2008). "Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana" Utopía y praxis latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. (42).
- Wichstrom, L. (1998). Self-concept development during adolescence: Do American truths hold for Norwegians? En E. Skoe, & A. Von der Lippe, *Personality development in adolescence: A cross-national and life-span* (págs. 98-122). New York: Routlege.
- Wigfield, A., Eccles, J., Maclver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children´s domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology* (1), 305-316.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius and Lucius.
- Wilson, J., & Musick, M. (1999). The effects of volunteering on the volunteer. *Law and Contemporary Problems* , 62 (4), 141-168.
- Wilson, M., Kohn, L., Curry-El, J., & Hinton, I. (1995). The influence of family structure characteristics on the chil-rearing behaviors of African American mothers. *Journal of Black Psychology* , 21 (4), 450-462.



- Wilson, W. (1998). Religion and psychoses. En H. Koenig, *Handbook of religion and mental health* (págs. 161-173). New York: Academic Press.
- Worline , M., & Steen, T. (2004). Bravery. En C. Peterson, & M. Seligman, *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (págs. 213-228). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Yarcheski, A., Mahon, N., Yarcheski, T., & Cannella, B. (2004). A meta-analysis of predictors of positive health practices. *Journal of Nursing Scholarship* (36), 102-108.
- Zacarés, J. (1994). Madurez psicológica: un análisis teórico y empírico de un constructo evolutivo. *Tesis doctoral no publicada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Zarate, I. (2003). *Valores, civismo familia y sociedad*. México: San Martín Domínguez Editores S.C.
- Zeledón, M., & Buxarrais, M. (2004). *La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Zimmerman, B. (1989). Asocial cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology* . , 81 (3), 67-98.
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal* (29), 663-676.

ANEXOS

ANEXO 2.1:

CERTIFICACIÓN DE ESTUDIANTE DE DOCTORADO NELIA VIDAL



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS, Catedrático acreditado de Universidad y
MARÍA ANGELES HERNÁNDEZ PRADOS, Profesora Contratada Doctor,
ambos profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de
la Universidad de Murcia

CERTIFICAN:

Que D^a NELIA VIDAL DIMAS, estudiante de Doctorado, está en fase de
realización de su tesis doctoral con el título: "*Los valores de los adolescentes
de Lorca y su comarca. Un análisis empírico desde la Teoría del Desarrollo
Positivo*", aprobado por la Comisión Académica de la Facultad de Educación
con fecha de 7 de febrero de 2013.

Que, en calidad de directores de dicha tesis doctoral, declaran la necesidad de
que la doctoranda realice la aplicación de cuestionarios y escalas de opinión a
los adolescentes que cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria de
Lorca y su comarca, sin lo cual su trabajo doctoral quedaría truncado.

Por ello, y a petición de la doctoranda, expiden el presente certificado y firman
en Murcia a quince de abril de dos mil trece.

Fdo.: Ramón Mínguez Vallejos



Fdo.: M. A. Hernández Prados

ANEXO 2.2:

CUESTIONARIO DE FORTALEZAS VIA-Y (MODIFICADO)

CUESTIONARIO SOBRE FORTALEZAS Y DESARROLLO POSITIVO

Lee las siguientes cuestiones y elige **una respuesta** atendiendo al grado en el cual cada una de ellas **describe cómo eres tú**. Señala del 1 a 5 sabiendo que:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | <i>Defiendo a otros chicos cuando están siendo tratados injustamente.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | <i>Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | <i>No se me ocurren muchas preguntas sobre las cosas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | <i>En un grupo, comparto las tareas más fáciles a la gente que me cae bien.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | <i>Puedo seguir siendo amigo de quienes fueron crueles conmigo, si me piden perdón.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | <i>En mi vida me quejo más de lo que agradezco.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | <i>Haga lo que haga, las cosas no me saldrán bien.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | <i>La gente me dice a menudo que me comporto con demasiada seriedad.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | <i>Trabajo sin descanso en mis deberes hasta que los termino.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | <i>Cuando mis amigos están mal de ánimo, les escucho y les consuelo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | <i>Cuando personas de mi grupo no están de acuerdo, no puedo conseguir que trabajen juntas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | <i>Siempre siento que soy querido/a.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | <i>Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | <i>Pienso que siempre tengo razón.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | <i>Soy muy cuidadoso/a en cualquier cosa que hago.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | <i>Si tengo dinero, normalmente lo gasto todo de una vez sin pensarlo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | <i>En la mayoría de las situaciones sociales, hablo y me comporto de la manera adecuada.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | <i>A menudo siento que alguien "allí arriba en el cielo" me protege.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | <i>Si mi grupo no elige mi idea, ya no quiero trabajar con ellos.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | <i>Normalmente sé lo que realmente importa.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | <i>Soy muy entusiasta.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | <i>Cuando veo un paisaje precioso, me detengo y lo disfruto durante un rato.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 23. | <i>No me enfrento a los demás ni por mí mismo/a ni por otros.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | <i>Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | <i>Juego limpio incluso cuando mi equipo está perdiendo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | <i>Miento para conseguir salir de problemas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | <i>Creo que me van a suceder cosas buenas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | <i>Raras veces bromeo con otros.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | <i>Si una tarea es difícil, me doy por vencido/a con facilidad.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | <i>Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | <i>No soy bueno/a haciéndome cargo de un grupo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | <i>Quiero a los miembros de mi familia hagan lo que hagan.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | <i>Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | <i>Aunque sea muy bueno/a en algo, no presumo de ello.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. | <i>A menudo hago las cosas sin pensar.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | <i>No creo en Dios ni en un poder superior.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. | <i>Trabajo realmente bien en grupo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. | <i>La gente a menudo dice que doy buenos consejos.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | <i>Siempre me siento cansado/a.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | <i>Me aburro cuando veo arte o una obra de teatro.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. | <i>Me gusta crear cosas nuevas o diferentes.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. | <i>Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. | <i>Cuando trabajo en un grupo, doy las mismas oportunidades a todos.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. | <i>Perdono a la gente con facilidad.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. | <i>Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. | <i>Digo la verdad, incluso cuando eso me crea problemas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. | <i>Pierdo la esperanza cuando las cosas no van bien.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. | <i>Soy bueno/a haciendo reír a la gente.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. | <i>Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. | <i>Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. | <i>Me preocupo mucho por los demás cuando tienen problemas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. | <i>No tengo a nadie con quien hablar cuando lo necesito.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 53. | <i>Si he hecho algo bien, se lo digo a todo el mundo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. | <i>Evito las personas o situaciones que puedan meterme en problemas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. | <i>Si quiero algo, no puedo esperar.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. | <i>Creo que alguien en el cielo me guiará para hacer lo correcto.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. | <i>Cuando trabajo en un grupo, soy colaborador/a.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. | <i>No soy bueno/a para encontrar soluciones a los conflictos.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. | <i>A menudo me doy cuenta de las cosas bellas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. | <i>Siempre quiero saber más.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. | <i>Hago favores a los que conozco, aunque no sea justo para los demás.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. | <i>Continúo intentándolo incluso tras haber fallado.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. | <i>Siempre escucho diferentes opiniones antes de decidirme.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64. | <i>Raramente ayudo a los demás.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. | <i>Me resulta difícil hacer nuevos amigos.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. | <i>Cuando estoy leyendo o aprendiendo algo nuevo, a menudo olvido cuánto tiempo ha pasado.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. | <i>No actúo como si fuera mejor que los demás.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68. | <i>A menudo cometo errores porque no soy cuidadoso.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. | <i>Aunque esté realmente enfadado, puedo controlarme.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. | <i>Soy capaz de llevarme bien con todo tipo de gente.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. | <i>Siempre me siento lleno/a de energía.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72. | <i>Mirar imágenes bonitas o escuchar música agradable me hace sentir mejor.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73. | <i>Cuando veo que están molestando a alguien, no hago nada sobre ello.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74. | <i>Pienso que soy una persona creativa.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75. | <i>No tengo curiosidad sobre las cosas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76. | <i>Aunque alguien no me caiga bien, le trato con justicia.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77. | <i>Aunque alguien me pida perdón, sigo molesto con él/ella.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78. | <i>No me siento agradecido/a a menudo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79. | <i>Soy muy positivo/a ante el futuro.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80. | <i>Si estoy ocupado/a, no me detengo a ayudar a otros que lo necesitan.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81. | <i>Me aburro cuando leo o aprendo cosas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82. | <i>No me siento cómodo/a cuando todos los elogios son sólo para mí.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 83. | <i>Antes de hacer las cosas, siempre pienso en las consecuencias.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84. | <i>Aunque tenga muchas ganas de hacer algo en este momento, soy capaz de esperar.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85. | <i>A menudo hago sin querer que otras personas se disgusten.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86. | <i>Creo que todas las cosas suceden por una razón.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87. | <i>Realmente aprecio las cosas bellas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88. | <i>Aunque tenga miedo y se burlen de mi, defiendo lo que es correcto.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89. | <i>Aunque alguien no sea agradable conmigo, le sigo tratando de una forma justa.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90. | <i>Incluso si alguien me hace daño, no deseo verle sufrir.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91. | <i>Cuando me suceden cosas buenas, me acuerdo de la gente que me ayudó.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92. | <i>Miento para conseguir lo que quiero.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93. | <i>A menudo bromeo para que otros dejen de estar de mal humor.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94. | <i>La gente puede contar conmigo para que haga las cosas y las termine.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95. | <i>Antes de tomar la decisión final pienso en todas las posibilidades.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96. | <i>Normalmente soy amable con los demás.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97. | <i>Cuando juego con otros compañeros, ellos quieren que yo sea el líder.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98. | <i>Es difícil para mí expresarme a la gente.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99. | <i>Me encanta aprender cosas nuevas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100. | <i>Aunque sea bueno en algo, doy a otros compañeros la oportunidad de hacerlo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 101. | <i>Puedo esperar mi turno sin alterarme.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 102. | <i>Normalmente entiendo cómo me siento y por qué.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 103. | <i>Creo en alguna religión.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 104. | <i>Si no estoy de acuerdo con la decisión del grupo no colaboro.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 105. | <i>Se me ocurren soluciones para los problemas, que satisfacen a la mayoría.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 106. | <i>No me entusiasmo fácilmente por las cosas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 107. | <i>Cuando veo arte o escucho música, a menudo se me olvida cuánto tiempo ha pasado.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 108. | <i>Siempre tengo numerosas preguntas sobre muchas cosas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 109. | <i>Trato la opinión de todos con igual importancia.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 110. | <i>Cuando alguien me hace algo malo, intento vengarme.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 111. | <i>A menudo doy las gracias por los padres y familia que tengo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 112. | <i>Si cometo un error, siempre lo admito incluso si es vergonzoso.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 113. | <i>Aunque las cosas ahora parezcan ir mal, en el futuro espero que me irán mejor.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 114. | <i>Soy bueno/a haciendo sonreír a la gente.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 115. | <i>Soy muy trabajador/a.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 116. | <i>Cuando estoy a cargo de un grupo, soy bueno/a en hacer que el grupo haga lo que le pido.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 117. | <i>Comparto mis sentimientos con mis amigos o familia.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 118. | <i>No hago cosas de las que podría arrepentirme después.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 119. | <i>Aunque desee decir algo, puedo contenerme.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 120. | <i>Soy capaz de saber lo que la gente quiere sin preguntarlo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 121. | <i>Aunque no esté de acuerdo, respeto las opiniones del resto de mi equipo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 122. | <i>A menudo tomo malas decisiones.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 123. | <i>Creo que la vida es emocionante.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 124. | <i>No disfruto yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 125. | <i>No disfruto creando nuevas cosas.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 126. | <i>Siempre tengo curiosidad por la gente, los lugares o las cosas que no conozco.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 127. | <i>A menudo me siento con suerte por lo que tengo en la vida.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 128. | <i>Una vez he hecho un compromiso, lo mantengo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 129. | <i>Tengo confianza en que puedo superar las dificultades.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 130. | <i>Cuando tengo responsabilidades en la escuela/colegio o en casa, no siempre las hago.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 131. | <i>Normalmente no pienso en diferentes posibilidades cuando tomo decisiones.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 132. | <i>No ayudo a otros si ellos no me lo piden.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 133. | <i>Soy bueno/a animando a la gente de mi grupo a terminar el trabajo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 134. | <i>Cuando quiero aprender algo, intento averiguar todo sobre ello.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 135. | <i>A menudo hago cosas que no debería hacer.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 136. | <i>A menudo discuto con los demás.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 137. | <i>Soy muy leal a mi grupo pase lo que pase.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 138. | <i>Soy bueno ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber tenido una discusión o pelea.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 139. | <i>Estoy siempre alegre.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 140. | <i>A menudo hago cosas buenas por otros sin que me lo hayan pedido.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 141. | <i>Cuando tengo un problema, sé que alguien estará a mi lado.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 142. | <i>Aunque yo haya hecho algo bueno por los demás, no siempre lo cuento.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 143. | <i>Me enfado y pierdo el control frecuentemente.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

REPASA PARA ASEGURARTE QUE HAS CONTESTADO A TODAS LAS CUESTIONES. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

ANEXO 2.3:

AUTORIZACIÓN DE LA ESCALA DE EVDPA



Dña. Lucía Antolín Suárez profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de Sevilla, como autora de la escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente (EVDPA) autorizo a Nelia Vidal Dimas para que anexe la escala a su tesis doctoral “Los valores de los adolescentes de Lorca y su comarca: un análisis empírico desde la Teoría del Desarrollo Positivo” en la línea de investigación Familia, Valores y Educación Socioafectiva en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Murcia.

Atentamente

Lucía Antolín Suárez

Firma

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Lucía', with a small asterisk at the end.

ANEXO 2.4:

ESCALA DE EVDPA JUNTO A LAS VARIABLES PREDICTORAS

CUESTIONARIO DE VALORES PARA ADOLESCENTES

Te presentamos unas frases de las que nos gustaría conocer tu opinión. Para ello, rodea con un círculo el número que más se ajusta a lo que piensas, atendiendo al siguiente criterio:

1=Nada importante 2=Algo importante 3=Importante 4=Bastante importante 5=Muy importante

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Hacer las cosas lo mejor que pueda incluso cuando tenga que hacer algo que no me gusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ¿Qué importancia tiene para mí recibir elogios de las demás personas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. ¿Qué importancia tiene para mí ser admirado por los demás? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. ¿Qué importancia tiene para mí defender los derechos de los demás? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Pertenecer o participar en organizaciones sociales es para mí: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. La importancia de involucrarse de manera activa en un grupo, asociación u organización a la que pertenezco es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Dedicar parte de mi tiempo de uno a ayudar a los demás es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Responder a las necesidades de los demás es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Ser sincero con los demás es algo para mí: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ayudar a tener un trato justo con todo el mundo es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Para mí, luchar contra las injusticias sociales es algo: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Considero que participar en algún grupo comprometido con problemas sociales es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Creo que buscar cualquier oportunidad para divertirme es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Comportarme conforme a los valores o principios en los que yo creo es algo: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Pienso que divertirme a toda costa es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Trabajar para el bienestar de los demás es algo: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Ser leal y fiel con los demás, lo considero como: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Creo que ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 Para mí , que las demás personas me admiren lo considero: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. No culpar a otros de mis errores es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Reconocer y asumir la responsabilidad lo que he hecho algo mal es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Defender lo que se cree, aunque no sea bien visto por los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Actuar de acuerdo con lo que pienso aunque no sea compartido por otros es: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

DATOS PERSONALES

- Sexo: Hombre Mujer Fecha de nacimiento: Día _____ Mes _____ Año _____
- Curso: 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO
- Señala las personas con las que convives:
 - Madre Padre Hermanos Educadores
 - Abuelos Tíos Primos Otros Familiares
- Número de hermanos que tienes (no te cuentes a ti): _____
- Nacionalidad: Española Otra: _____
- ¿Cómo te percibes como estudiante? Excelente Bueno Regular Deficiente
- ¿Qué jornada laboral tienen tus padres? Tacha con una cruz, lo que corresponda

| | | | |
|--------------|------------------|---------------|------------|
| PADRE | Jornada completa | Media jornada | No trabaja |
| MADRE | Jornada completa | Media jornada | No trabaja |

- ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres? Tacha con un cruz, lo que corresponda

| | | | | | |
|--------------|--------------|--------------------|-------------------------|--|-------------------------|
| PADRE | Sin estudios | Estudios primarios | Graduado Escolar, o ESO | Bachiller superior, FP II, Modulo Superior | Estudios Universitarios |
| MADRE | Sin estudios | Estudios primarios | Graduado Escolar, o ESO | Bachiller superior, FP II, Modulo Superior | Estudios Universitarios |

- Responde atendiendo al siguiente criterio de satisfacción

| | | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
|--|--------------|------|------|----------|-------|
| El tiempo que pasas con tus padres lo valoras como | PADRE | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | MADRE | 1 | 2 | 3 | 4 |
| El interés que tus padres muestran hacia tus estudios y actividades extraescolares es para ti: | PADRE | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | MADRE | 1 | 2 | 3 | 4 |
| La ayuda y el acompañamiento que sientes con tus padres ante tus preocupaciones y dificultades es: | PADRE | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | MADRE | 1 | 2 | 3 | 4 |

- Fuera del horario escolar, ¿Qué actividad realizas con mayor frecuencia? (Puedes marcar más de una opción)
 - Gimnasio Deportes al aire libre Club Cultural Voluntariado
 - Escuchar música Pasear con la familia Ver la tele Leer
 - Usar el ordenador Callejear con los amigos Acudir a Asociaciones Parroquiales
 - Actividades propias de los "Scout" Otras: _____
- ¿Tienes amigos en los que puedas confiar de verdad? SI NO
- ¿Qué medio usas con mayor frecuencia al comunicarte con tus amigos de confianza?
 - Cara a Cara Por Internet (Chat, Correos...)
 - Por Teléfono (Voz) Redes Sociales (Tuenti, Facebook, Twitter...)
 - Aplicaciones del Móvil (WhatsApp, Line, Viber...)
 - Otras: _____

ANEXO 2.5:

EJEMPLOS DE ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE FORTALEZAS VIA-Y

Ejemplos de ítems del cuestionario VIA-Y

| | | |
|--------------------------|---------------------------|--|
| SABIDURIA Y CONOCIMIENTO | Creatividad | 2. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas. 24. Es difícil que se me ocurran ideas nuevas. |
| | Curiosidad | 3. No se me ocurren muchas preguntas sobre las cosas. 42. Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas. |
| | Deseo de aprender | 13. Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo. 33. Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga. |
| | Apertura a la experiencia | 30. Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción. 50. Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades. |
| | Sabiduría | 105. A menudo se me ocurren soluciones a problemas que satisfacen a todos. 122. A menudo tomo malas decisiones. |
| CORAJE | Valor | 1. Defiendo a otros niños cuando están siendo tratados injustamente. 23. No me enfrento a otros ni por mí mismo/a ni por otros. |
| | Perseverancia | 29. Si una tarea es difícil, me doy por vencido/a con facilidad. 49. Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago. |
| | Integridad | 29. Si una tarea es difícil, me doy por vencido/a con facilidad. 49. Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago. |
| | Vitalidad | 21- Soy muy entusiasta. 39. Siempre me siento cansado/a. |
| AMOR Y HUMANIDAD | Amar y dejarse amar | 32. Quiero a los miembros de mi familia hagan lo que hagan. 52. No tengo a nadie con quien hablar cuando lo necesito. |
| | Amabilidad | 51. Me preocupo mucho por los demás cuando tienen problemas. 64. Raramente ayudo a los demás. |
| | Inteligencia social | 70. Soy capaz de llevarme bien con todo tipo de gente. 85. A menudo hago sin querer que otras personas se disgusten. |
| | Ciudadanía | 19. Si mi grupo no elige mi idea, ya no quiero trabajar con ellos. 37. Trabajo realmente bien en grupo. |
| JUSTICIA | Equidad | 4. En grupo comparto las tareas más fáciles a la gente que me cae bien. 25. Juego limpio incluso cuando mi equipo está perdiendo. |
| | Liderazgo | 31. No soy bueno/a haciéndome cargo de un grupo. 97. Cuando juego con otros compañeros, ellos quieren que yo sea el líder. |
| TEMPLANZA | Capacidad de perdonar | 77. Aunque alguien me pida perdón, sigo molesto/a con él/ella. 90. Incluso si alguien me hace daño, no deseo verle sufrir. |
| | Humildad | 14. Pienso que siempre tengo razón. 34. Aunque sea muy bueno/a en algo, no presumo de ello. |
| | Prudencia | 35. A menudo hago las cosas sin pensar. 54. Evito las personas o situaciones que puedan meterme en problemas. |
| | Auto- | 55. Si quiero algo, no puedo esperar. |

| | | |
|----------------|----------------------------|--|
| TRANSCENDENCIA | rregulación | 69. Aunque esté realmente enfadado, puedo controlarme. |
| | Apreciación por la belleza | 40. Me aburro cuando veo arte o una obra de teatro. 72. Mirar imágenes bonitas o escuchar música agradable me hace sentir mejor. |
| | Gratitud | 6. En mi vida me quejo más de lo que agradezco. 45. Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias. |
| | Optimismo/esperanza | 47. Pierdo la esperanza cuando las cosas no van bien. 79. Soy muy positivo/a ante el futuro. |
| | Humor | 28. Raramente bromeo con otros. 48. Soy bueno/a haciendo reír a la gente. |
| | Espiritualidad | 18. A menudo siento que alguien “allí arriba en el cielo” me protege. 36. No creo en Dios ni en un poder superior. |

ANEXO 2.6:

PRUEBA DE NORMALIDAD PARA EL CUESTIONARIO VIA-Y

Índices de Normalidad para el cuestionario de fortalezas VIA-Y y las Variables Independientes

TIPO DE CENTRO

| Dimensiones | Pruebas de normalidad | | | |
|---------------------------|-----------------------|-------------|-----|------|
| | Tipo de Centro | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | Público | .113 | 259 | .000 |
| | Privado | .143 | 108 | .000 |
| Curiosidad | Público | .107 | 259 | .000 |
| | Privado | .105 | 108 | .005 |
| Deseo de Aprender | Público | .133 | 259 | .000 |
| | Privado | .136 | 108 | .000 |
| Apertura a la experiencia | Público | .083 | 259 | .000 |
| | Privado | .104 | 108 | .006 |
| Perspectiva | Público | .086 | 259 | .000 |
| | Privado | .130 | 108 | .000 |
| Valor | Público | .113 | 259 | .000 |
| | Privado | .131 | 108 | .000 |
| Perseverancia | Público | .076 | 259 | .001 |
| | Privado | .121 | 108 | .001 |
| Integridad | Público | .092 | 259 | .000 |
| | Privado | .144 | 108 | .000 |
| Vitalidad | Público | .099 | 259 | .000 |
| | Privado | .134 | 108 | .000 |
| Amar | Público | .079 | 259 | .001 |
| | Privado | .200 | 108 | .000 |
| Amabilidad | Público | .082 | 259 | .000 |
| | Privado | .098 | 108 | .013 |
| Inteligencia Social | Público | .081 | 259 | .000 |
| | Privado | .108 | 108 | .003 |
| Ciudadanía | Público | .130 | 259 | .000 |
| | Privado | .144 | 108 | .000 |
| Equidad | Público | .061 | 259 | .020 |
| | Privado | .134 | 108 | .000 |
| Liderazgo | Público | .074 | 259 | .001 |
| | Privado | .120 | 108 | .001 |
| Capacidad de | Público | .068 | 259 | .005 |

| | | | | |
|---------------------|---------|------|-----|------|
| perdonar | Privado | .123 | 108 | .000 |
| Humildad | Público | .083 | 259 | .000 |
| | Privado | .097 | 108 | .014 |
| Prudencia | Público | .059 | 259 | .030 |
| | Privado | .120 | 108 | .001 |
| Autorregulación | Público | .102 | 259 | .000 |
| | Privado | .137 | 108 | .000 |
| Apreciación belleza | Público | .075 | 259 | .001 |
| | Privado | .108 | 108 | .003 |
| Gratitud | Público | .094 | 259 | .000 |
| | Privado | .097 | 108 | .013 |
| Optimismo | Público | .114 | 259 | .000 |
| | Privado | .135 | 108 | .000 |
| Humor | Público | .150 | 259 | .000 |
| | Privado | .098 | 108 | .013 |
| Espiritualidad | Público | .123 | 259 | .000 |
| | Privado | .112 | 108 | .002 |

a Corrección de la significación de Lilliefors

EDAD

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Edades por intervalos | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----|------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | 1,00 | .127 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .138 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .157 | 38 | .019 |
| Curiosidad | 1,00 | .119 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .087 | 157 | .005 |
| | 3,00 | .171 | 38 | .007 |
| Deseo de aprender | 1,00 | .142 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .122 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .191 | 38 | .001 |
| Apertura la experiencia | 1,00 | .097 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .090 | 157 | .003 |
| | 3,00 | .126 | 38 | .132 |
| Perspectiva | 1,00 | .092 | 172 | .001 |
| | 2,00 | .132 | 157 | .000 |

| | | | | |
|---------------------|------|------|-----|---------|
| | 3,00 | .123 | 38 | .156 |
| Valor | 1,00 | .108 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .112 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .171 | 38 | .007 |
| Perseverancia | 1,00 | .094 | 172 | .001 |
| | 2,00 | .111 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .107 | 38 | .200(*) |
| Integridad | 1,00 | .121 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .107 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .124 | 38 | .149 |
| Vitalidad | 1,00 | .102 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .113 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .159 | 38 | .016 |
| Amar | 1,00 | .098 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .114 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .127 | 38 | .123 |
| Amabilidad | 1,00 | .093 | 172 | .001 |
| | 2,00 | .089 | 157 | .004 |
| | 3,00 | .140 | 38 | .059 |
| Inteligencia social | 1,00 | .074 | 172 | .022 |
| | 2,00 | .119 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .124 | 38 | .151 |
| Ciudadanía | 1,00 | .139 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .162 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .163 | 38 | .012 |
| Equidad | 1,00 | .080 | 172 | .009 |
| | 2,00 | .078 | 157 | .022 |
| | 3,00 | .136 | 38 | .074 |
| Liderazgo | 1,00 | .092 | 172 | .001 |
| | 2,00 | .100 | 157 | .001 |
| | 3,00 | .145 | 38 | .042 |
| Capacidad | 1,00 | .081 | 172 | .008 |
| | 2,00 | .093 | 157 | .002 |
| | 3,00 | .142 | 38 | .052 |
| Humildad | 1,00 | .092 | 172 | .001 |
| | 2,00 | .100 | 157 | .001 |
| | 3,00 | .120 | 38 | .186 |
| Prudencia | 1,00 | .075 | 172 | .021 |
| | 2,00 | .094 | 157 | .002 |
| | 3,00 | .119 | 38 | .188 |
| Autorregulación | 1,00 | .100 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .140 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .121 | 38 | .179 |
| Apreciación belleza | 1,00 | .100 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .082 | 157 | .011 |

| | | | | |
|----------------|------|------|-----|------|
| | 3,00 | .135 | 38 | .078 |
| Gratitud | 1,00 | .136 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .086 | 157 | .007 |
| | 3,00 | .147 | 38 | .038 |
| Optimismo | 1,00 | .106 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .114 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .206 | 38 | .000 |
| Humor | 1,00 | .110 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .164 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .131 | 38 | .099 |
| Espiritualidad | 1,00 | .125 | 172 | .000 |
| | 2,00 | .119 | 157 | .000 |
| | 3,00 | .133 | 38 | .087 |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

SEXO

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Sexo | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|---------------------------|--------|-----------------------|-----|------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | Hombre | .148 | 160 | .000 |
| | Mujer | .115 | 207 | .000 |
| Curiosidad | Hombre | .098 | 160 | .001 |
| | Mujer | .115 | 207 | .000 |
| Deseo de Aprender | Hombre | .120 | 160 | .000 |
| | Mujer | .133 | 207 | .000 |
| Apertura a la experiencia | Hombre | .095 | 160 | .001 |
| | Mujer | .104 | 207 | .000 |
| Perspectiva | Hombre | .122 | 160 | .000 |
| | Mujer | .075 | 207 | .006 |
| Valor | Hombre | .096 | 160 | .001 |
| | Mujer | .134 | 207 | .000 |
| Perseverancia | Hombre | .098 | 160 | .001 |
| | Mujer | .084 | 207 | .001 |
| Integridad | Hombre | .088 | 160 | .004 |
| | Mujer | .109 | 207 | .000 |
| Vitalidad | Hombre | .109 | 160 | .000 |
| | Mujer | .099 | 207 | .000 |
| Amar | Hombre | .114 | 160 | .000 |
| | Mujer | .115 | 207 | .000 |

| | | | | |
|-----------------------|--------|------|-----|------|
| Amabilidad | Hombre | .099 | 160 | .001 |
| | Mujer | .083 | 207 | .002 |
| Inteligencia Social | Hombre | .092 | 160 | .002 |
| | Mujer | .090 | 207 | .000 |
| Ciudadanía | Hombre | .113 | 160 | .000 |
| | Mujer | .151 | 207 | .000 |
| Equidad | Hombre | .073 | 160 | .036 |
| | Mujer | .090 | 207 | .000 |
| Liderazgo | Hombre | .091 | 160 | .003 |
| | Mujer | .070 | 207 | .015 |
| Capacidad de perdonar | Hombre | .089 | 160 | .004 |
| | Mujer | .081 | 207 | .002 |
| Humildad | Hombre | .114 | 160 | .000 |
| | Mujer | .069 | 207 | .018 |
| Prudencia | Hombre | .081 | 160 | .013 |
| | Mujer | .061 | 207 | .060 |
| Autorregulación | Hombre | .094 | 160 | .002 |
| | Mujer | .107 | 207 | .000 |
| Apreciación belleza | Hombre | .103 | 160 | .000 |
| | Mujer | .084 | 207 | .001 |
| Gratitud | Hombre | .105 | 160 | .000 |
| | Mujer | .108 | 207 | .000 |
| Optimismo | Hombre | .119 | 160 | .000 |
| | Mujer | .120 | 207 | .000 |
| Humor | Hombre | .118 | 160 | .000 |
| | Mujer | .144 | 207 | .000 |
| Espiritualidad | Hombre | .112 | 160 | .000 |
| | Mujer | .125 | 207 | .000 |

a Corrección de la significación de Lilliefor.

CURSO

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Curso | Estadístico | Kolmogorov-Smirnov(a) | |
|---------------------------|--------|-------------|-----------------------|---------|
| | | | gl | Sig. |
| Creatividad | 1º ESO | .119 | 110 | .001 |
| | 2º ESO | .145 | 91 | .000 |
| | 3º ESO | .141 | 85 | .000 |
| | 4º ESO | .148 | 66 | .001 |
| | "PCPI" | .263 | 15 | .006 |
| Curiosidad | 1º ESO | .113 | 110 | .001 |
| | 2º ESO | .102 | 91 | .020 |
| | 3º ESO | .087 | 85 | .161 |
| | 4º ESO | .145 | 66 | .002 |
| | "PCPI" | .133 | 15 | .200(*) |
| Deseo de aprender | 1º ESO | .141 | 110 | .000 |
| | 2º ESO | .140 | 91 | .000 |
| | 3º ESO | .113 | 85 | .009 |
| | 4º ESO | .151 | 66 | .001 |
| | "PCPI" | .176 | 15 | .200(*) |
| Apertura a la experiencia | 1º ESO | .115 | 110 | .001 |
| | 2º ESO | .095 | 91 | .042 |
| | 3º ESO | .101 | 85 | .031 |
| | 4º ESO | .155 | 66 | .000 |
| | "PCPI" | .129 | 15 | .200(*) |
| Perspectiva | 1º ESO | .073 | 110 | .199 |
| | 2º ESO | .129 | 91 | .001 |
| | 3º ESO | .181 | 85 | .000 |
| | 4º ESO | .125 | 66 | .012 |
| | "PCPI" | .164 | 15 | .200(*) |
| Valor | 1º ESO | .124 | 110 | .000 |
| | 2º ESO | .167 | 91 | .000 |
| | 3º ESO | .130 | 85 | .001 |
| | 4º ESO | .128 | 66 | .009 |
| | "PCPI" | .204 | 15 | .095 |
| Perseverancia | 1º ESO | .115 | 110 | .001 |
| | 2º ESO | .085 | 91 | .105 |
| | 3º ESO | .139 | 85 | .000 |
| | 4º ESO | .084 | 66 | .200(*) |
| | "PCPI" | .133 | 15 | .200(*) |
| Integridad | 1º ESO | .135 | 110 | .000 |
| | 2º ESO | .143 | 91 | .000 |
| | 3º ESO | .073 | 85 | .200(*) |
| | 4º ESO | .114 | 66 | .032 |
| | "PCPI" | .219 | 15 | .051 |

| | | | | |
|-----------------------|--------|------|-----|---------|
| Vitalidad | 1° ESO | .103 | 110 | .006 |
| | 2° ESO | .111 | 91 | .007 |
| | 3° ESO | .086 | 85 | .180 |
| | 4° ESO | .149 | 66 | .001 |
| | "PCPI" | .207 | 15 | .084 |
| Amar | 1° ESO | .079 | 110 | .085 |
| | 2° ESO | .121 | 91 | .002 |
| | 3° ESO | .132 | 85 | .001 |
| | 4° ESO | .132 | 66 | .006 |
| | "PCPI" | .202 | 15 | .102 |
| Amabilidad | 1° ESO | .102 | 110 | .007 |
| | 2° ESO | .107 | 91 | .012 |
| | 3° ESO | .119 | 85 | .004 |
| | 4° ESO | .160 | 66 | .000 |
| | "PCPI" | .258 | 15 | .008 |
| Inteligencia social | 1° ESO | .116 | 110 | .001 |
| | 2° ESO | .098 | 91 | .031 |
| | 3° ESO | .153 | 85 | .000 |
| | 4° ESO | .093 | 66 | .200(*) |
| | "PCPI" | .227 | 15 | .037 |
| Ciudadanía | 1° ESO | .138 | 110 | .000 |
| | 2° ESO | .138 | 91 | .000 |
| | 3° ESO | .149 | 85 | .000 |
| | 4° ESO | .165 | 66 | .000 |
| | "PCPI" | .169 | 15 | .200(*) |
| Equidad | 1° ESO | .086 | 110 | .043 |
| | 2° ESO | .101 | 91 | .022 |
| | 3° ESO | .104 | 85 | .023 |
| | 4° ESO | .086 | 66 | .200(*) |
| | "PCPI" | .254 | 15 | .010 |
| Liderazgo | 1° ESO | .110 | 110 | .002 |
| | 2° ESO | .102 | 91 | .020 |
| | 3° ESO | .118 | 85 | .005 |
| | 4° ESO | .096 | 66 | .200(*) |
| | "PCPI" | .211 | 15 | .072 |
| Capacidad de perdonar | 1° ESO | .092 | 110 | .023 |
| | 2° ESO | .114 | 91 | .006 |
| | 3° ESO | .105 | 85 | .022 |
| | 4° ESO | .112 | 66 | .039 |
| | "PCPI" | .222 | 15 | .045 |
| Humildad | 1° ESO | .130 | 110 | .000 |
| | 2° ESO | .104 | 91 | .017 |
| | 3° ESO | .084 | 85 | .200(*) |
| | 4° ESO | .094 | 66 | .200(*) |
| | "PCPI" | .118 | 15 | .200(*) |

| | | | | |
|----------------------------|--------|------|-----|---------|
| Prudencia | 1° ESO | .086 | 110 | .045 |
| | 2° ESO | .109 | 91 | .010 |
| | 3° ESO | .123 | 85 | .003 |
| | 4° ESO | .101 | 66 | .089 |
| | "PCPI" | .148 | 15 | .200(*) |
| Autorregulación | 1° ESO | .089 | 110 | .031 |
| | 2° ESO | .112 | 91 | .007 |
| | 3° ESO | .115 | 85 | .007 |
| | 4° ESO | .124 | 66 | .013 |
| | "PCPI" | .245 | 15 | .016 |
| Apreciación por la belleza | 1° ESO | .096 | 110 | .014 |
| | 2° ESO | .106 | 91 | .014 |
| | 3° ESO | .086 | 85 | .171 |
| | 4° ESO | .124 | 66 | .014 |
| | "PCPI" | .225 | 15 | .040 |
| Gratitud | 1° ESO | .153 | 110 | .000 |
| | 2° ESO | .107 | 91 | .011 |
| | 3° ESO | .110 | 85 | .012 |
| | 4° ESO | .087 | 66 | .200(*) |
| | "PCPI" | .248 | 15 | .014 |
| Optimismo | 1° ESO | .096 | 110 | .014 |
| | 2° ESO | .119 | 91 | .003 |
| | 3° ESO | .111 | 85 | .011 |
| | 4° ESO | .178 | 66 | .000 |
| | "PCPI" | .167 | 15 | .200(*) |
| Humor | 1° ESO | .117 | 110 | .001 |
| | 2° ESO | .120 | 91 | .003 |
| | 3° ESO | .177 | 85 | .000 |
| | 4° ESO | .184 | 66 | .000 |
| | "PCPI" | .136 | 15 | .200(*) |
| Espiritualidad | 1° ESO | .125 | 110 | .000 |
| | 2° ESO | .160 | 91 | .000 |
| | 3° ESO | .108 | 85 | .016 |
| | 4° ESO | .085 | 66 | .200(*) |
| | "PCPI" | .186 | 15 | .171 |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

TIPO DE FAMILIA

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Tipo de Familia | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|---------------------------|--------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | nuclear | .129 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .134 | 78 | .001 |
| | Monoparental madre | .125 | 32 | .200(*) |
| | Monoparental padre | .260 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .164 | 5 | .200(*) |
| Curiosidad | nuclear | .114 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .111 | 78 | .019 |
| | Monoparental madre | .106 | 32 | .200(*) |
| | Monoparental padre | .378 | 5 | .019 |
| | Acéfala | .427 | 5 | .003 |
| Deseo de de aprender | nuclear | .126 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .182 | 78 | .000 |
| | Monoparental madre | .110 | 32 | .200(*) |
| | Monoparental padre | .301 | 5 | .158 |
| | Acéfala | .261 | 5 | .200(*) |
| Apertura a la experiencia | nuclear | .079 | 247 | .001 |
| | Extensiva | .098 | 78 | .059 |
| | Monoparental madre | .136 | 32 | .142 |
| | Monoparental padre | .147 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .233 | 5 | .200(*) |
| Perspectiva | nuclear | .079 | 247 | .001 |
| | Extensiva | .147 | 78 | .000 |
| | Monoparental madre | .187 | 32 | .006 |
| | Monoparental padre | .180 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .159 | 5 | .200(*) |
| Valor | nuclear | .107 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .136 | 78 | .001 |
| | Monoparental madre | .156 | 32 | .046 |
| | Monoparental padre | .201 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .310 | 5 | .131 |
| Perseverancia | nuclear | .100 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .085 | 78 | .200(*) |
| | Monoparental madre | .137 | 32 | .130 |
| | Monoparental padre | .348 | 5 | .047 |
| | Acéfala | .367 | 5 | .026 |
| Integridad | nuclear | .101 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .095 | 78 | .077 |
| | Monoparental madre | .193 | 32 | .004 |
| | Monoparental padre | .180 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .213 | 5 | .200(*) |

| | | | | |
|-----------------------|--------------------|------|-----|---------|
| Vitalidad | nuclear | .098 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .168 | 78 | .000 |
| | Monoparental madre | .147 | 32 | .076 |
| | Monoparental padre | .175 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .323 | 5 | .096 |
| Amar | nuclear | .109 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .118 | 78 | .009 |
| | Monoparental madre | .117 | 32 | .200(*) |
| | Monoparental padre | .150 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .160 | 5 | .200(*) |
| Amabilidad | nuclear | .096 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .104 | 78 | .036 |
| | Monoparental madre | .164 | 32 | .029 |
| | Monoparental padre | .261 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .250 | 5 | .200(*) |
| Inteligencia social | nuclear | .087 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .092 | 78 | .097 |
| | Monoparental madre | .128 | 32 | .196 |
| | Monoparental padre | .167 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .473 | 5 | .001 |
| Ciudadanía | nuclear | .116 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .166 | 78 | .000 |
| | Monoparental madre | .171 | 32 | .018 |
| | Monoparental padre | .358 | 5 | .035 |
| | Acéfala | .430 | 5 | .003 |
| Equidad | nuclear | .057 | 247 | .051 |
| | Extensiva | .106 | 78 | .031 |
| | Monoparental madre | .127 | 32 | .200(*) |
| | Monoparental padre | .210 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .328 | 5 | .084 |
| Liderazgo | nuclear | .072 | 247 | .003 |
| | Extensiva | .133 | 78 | .002 |
| | Monoparental madre | .139 | 32 | .117 |
| | Monoparental padre | .227 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .179 | 5 | .200(*) |
| Capacidad de perdonar | nuclear | .078 | 247 | .001 |
| | Extensiva | .097 | 78 | .069 |
| | Monoparental madre | .146 | 32 | .081 |
| | Monoparental padre | .190 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .134 | 5 | .200(*) |
| Humildad | nuclear | .076 | 247 | .001 |
| | Extensiva | .101 | 78 | .046 |
| | Monoparental madre | .134 | 32 | .151 |
| | Monoparental padre | .214 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .212 | 5 | .200(*) |

| | | | | |
|----------------------------|--------------------|------|-----|---------|
| Prudencia | nuclear | .067 | 247 | .009 |
| | Extensiva | .093 | 78 | .090 |
| | Monoparental madre | .087 | 32 | .200(*) |
| | Monoparental padre | .246 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .229 | 5 | .200(*) |
| Autorregulación | nuclear | .114 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .097 | 78 | .067 |
| | Monoparental madre | .092 | 32 | .200(*) |
| | Monoparental padre | .207 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .280 | 5 | .200(*) |
| Apreciación por la belleza | nuclear | .071 | 247 | .004 |
| | Extensiva | .105 | 78 | .034 |
| | Monoparental madre | .162 | 32 | .033 |
| | Monoparental padre | .391 | 5 | .012 |
| | Acéfala | .188 | 5 | .200(*) |
| Gratitud | nuclear | .087 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .114 | 78 | .014 |
| | Monoparental madre | .164 | 32 | .028 |
| | Monoparental padre | .248 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .220 | 5 | .200(*) |
| Optimismo | nuclear | .108 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .159 | 78 | .000 |
| | Monoparental madre | .159 | 32 | .038 |
| | Monoparental padre | .221 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .178 | 5 | .200(*) |
| Humor | nuclear | .139 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .094 | 78 | .087 |
| | Monoparental madre | .188 | 32 | .006 |
| | Monoparental padre | .231 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .179 | 5 | .200(*) |
| Espiritualidad | nuclear | .122 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .119 | 78 | .008 |
| | Monoparental madre | .148 | 32 | .073 |
| | Monoparental padre | .224 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .216 | 5 | .200(*) |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors.

NÚMERO DE HERMANOS

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Número de hermanos | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|---------------------------|--------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | 0 Hermanos | .147 | 33 | .069 |
| | 1 Hermano | .127 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .124 | 78 | .005 |
| | 3 Hermanos | .212 | 26 | .004 |
| | 4 Hermanos | .223 | 23 | .004 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |
| Curiosidad | 0 Hermanos | .135 | 33 | .134 |
| | 1 Hermano | .112 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .119 | 78 | .008 |
| | 3 Hermanos | .092 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .210 | 23 | .010 |
| | Más de 4 hermanos | .175 | 3 | . |
| Deseo de aprender | 0 Hermanos | .151 | 33 | .054 |
| | 1 Hermano | .127 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .121 | 78 | .007 |
| | 3 Hermanos | .170 | 26 | .051 |
| | 4 Hermanos | .243 | 23 | .001 |
| | Más de 4 hermanos | .253 | 3 | . |
| Apertura a la experiencia | 0 Hermanos | .141 | 33 | .094 |
| | 1 Hermano | .087 | 204 | .001 |
| | 2 Hermanos | .122 | 78 | .006 |
| | 3 Hermanos | .089 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .155 | 23 | .159 |
| | Más de 4 hermanos | .253 | 3 | . |
| Perspectiva | 0 Hermanos | .105 | 33 | .200(*) |
| | 1 Hermano | .075 | 204 | .007 |
| | 2 Hermanos | .123 | 78 | .005 |
| | 3 Hermanos | .119 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .122 | 23 | .200(*) |
| | Más de 4 hermanos | .253 | 3 | . |
| Valor | 0 Hermanos | .174 | 33 | .012 |
| | 1 Hermano | .105 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .098 | 78 | .063 |
| | 3 Hermanos | .186 | 26 | .021 |
| | 4 Hermanos | .169 | 23 | .089 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |

| | | | | |
|---------------------|-------------------|------|-----|---------|
| Perseverancia | 0 Hermanos | .126 | 33 | .200(*) |
| | 1 Hermano | .089 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .094 | 78 | .088 |
| | 3 Hermanos | .102 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .173 | 23 | .073 |
| | Más de 4 hermanos | .343 | 3 | . |
| Integridad | 0 Hermanos | .133 | 33 | .147 |
| | 1 Hermano | .088 | 204 | .001 |
| | 2 Hermanos | .140 | 78 | .001 |
| | 3 Hermanos | .100 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .204 | 23 | .014 |
| | Más de 4 hermanos | .219 | 3 | . |
| Vitalidad | 0 Hermanos | .158 | 33 | .037 |
| | 1 Hermano | .117 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .091 | 78 | .174 |
| | 3 Hermanos | .126 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .148 | 23 | .200(*) |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |
| Amar | 0 Hermanos | .219 | 33 | .000 |
| | 1 Hermano | .102 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .109 | 78 | .024 |
| | 3 Hermanos | .124 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .133 | 23 | .200(*) |
| | Más de 4 hermanos | .253 | 3 | . |
| Amabilidad | 0 Hermanos | .107 | 33 | .200(*) |
| | 1 Hermano | .086 | 204 | .001 |
| | 2 Hermanos | .126 | 78 | .004 |
| | 3 Hermanos | .133 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .170 | 23 | .083 |
| | Más de 4 hermanos | .292 | 3 | . |
| Inteligencia social | 0 Hermanos | .141 | 33 | .094 |
| | 1 Hermano | .085 | 204 | .001 |
| | 2 Hermanos | .091 | 78 | .168 |
| | 3 Hermanos | .146 | 26 | .160 |
| | 4 Hermanos | .177 | 23 | .060 |
| | Más de 4 hermanos | .175 | 3 | . |
| Ciudadanía | 0 Hermanos | .139 | 33 | .103 |
| | 1 Hermano | .142 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .120 | 78 | .007 |
| | 3 Hermanos | .177 | 26 | .036 |

| | | | | |
|----------------------------|-------------------|------|-----|---------|
| | 4 Hermanos | .138 | 23 | .200(*) |
| | Más de 4 hermanos | .175 | 3 | . |
| Equidad | 0 Hermanos | .127 | 33 | .194 |
| | 1 Hermano | .094 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .079 | 78 | .200(*) |
| | 3 Hermanos | .114 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .145 | 23 | .200(*) |
| | Más de 4 hermanos | .175 | 3 | . |
| Liderazgo | 0 Hermanos | .150 | 33 | .058 |
| | 1 Hermano | .076 | 204 | .006 |
| | 2 Hermanos | .125 | 78 | .004 |
| | 3 Hermanos | .154 | 26 | .114 |
| | 4 Hermanos | .127 | 23 | .200(*) |
| | Más de 4 hermanos | .253 | 3 | . |
| Capacidad de perdonar | 0 Hermanos | .091 | 33 | .200(*) |
| | 1 Hermano | .081 | 204 | .003 |
| | 2 Hermanos | .131 | 78 | .002 |
| | 3 Hermanos | .107 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .152 | 23 | .180 |
| | Más de 4 hermanos | .175 | 3 | . |
| Humildad | 0 Hermanos | .093 | 33 | .200(*) |
| | 1 Hermano | .085 | 204 | .001 |
| | 2 Hermanos | .120 | 78 | .007 |
| | 3 Hermanos | .120 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .181 | 23 | .049 |
| | Más de 4 hermanos | .219 | 3 | . |
| Prudencia | 0 Hermanos | .114 | 33 | .200(*) |
| | 1 Hermano | .056 | 204 | .200(*) |
| | 2 Hermanos | .079 | 78 | .200(*) |
| | 3 Hermanos | .159 | 26 | .091 |
| | 4 Hermanos | .172 | 23 | .075 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |
| Autorregulación | 0 Hermanos | .156 | 33 | .041 |
| | 1 Hermano | .082 | 204 | .002 |
| | 2 Hermanos | .147 | 78 | .000 |
| | 3 Hermanos | .093 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .221 | 23 | .005 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |
| Apreciación por la belleza | 0 Hermanos | .126 | 33 | .200(*) |
| | 1 Hermano | .065 | 204 | .038 |

| | | | | |
|----------------|-------------------|------|-----|---------|
| | 2 Hermanos | .089 | 78 | .196 |
| | 3 Hermanos | .168 | 26 | .058 |
| | 4 Hermanos | .153 | 23 | .174 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |
| Gratitud | 0 Hermanos | .162 | 33 | .027 |
| | 1 Hermano | .083 | 204 | .002 |
| | 2 Hermanos | .153 | 78 | .000 |
| | 3 Hermanos | .138 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .154 | 23 | .168 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |
| Optimismo | 0 Hermanos | .171 | 33 | .015 |
| | 1 Hermano | .109 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .108 | 78 | .025 |
| | 3 Hermanos | .191 | 26 | .016 |
| | 4 Hermanos | .134 | 23 | .200(*) |
| | Más de 4 hermanos | .175 | 3 | . |
| Humor | 0 Hermanos | .186 | 33 | .005 |
| | 1 Hermano | .125 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .132 | 78 | .002 |
| | 3 Hermanos | .125 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .161 | 23 | .126 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |
| Espiritualidad | 0 Hermanos | .111 | 33 | .200(*) |
| | 1 Hermano | .129 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .109 | 78 | .023 |
| | 3 Hermanos | .177 | 26 | .036 |
| | 4 Hermanos | .177 | 23 | .058 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefor.

NACIONALIDAD

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Nacionalidad | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|---------------------------|--------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | Española | .116 | 322 | .000 |
| | Otra | .166 | 59 | .000 |
| Curiosidad | Española | .100 | 322 | .000 |
| | Otra | .168 | 59 | .000 |
| Deseo de Aprender | Española | .124 | 322 | .000 |
| | Otra | .161 | 59 | .001 |
| Apertura a la experiencia | Española | .083 | 322 | .000 |
| | Otra | .108 | 59 | .085 |
| Perspectiva | Española | .098 | 322 | .000 |
| | Otra | .082 | 59 | .200(*) |
| Valor | Española | .114 | 322 | .000 |
| | Otra | .109 | 59 | .077 |
| Perseverancia | Española | .094 | 322 | .000 |
| | Otra | .109 | 59 | .078 |
| Integridad | Española | .110 | 322 | .000 |
| | Otra | .092 | 59 | .200(*) |
| Vitalidad | Española | .105 | 322 | .000 |
| | Otra | .137 | 59 | .008 |
| Amar | Española | .105 | 322 | .000 |
| | Otra | .117 | 59 | .042 |
| Amabilidad | Española | .094 | 322 | .000 |
| | Otra | .097 | 59 | .200(*) |
| Inteligencia Social | Española | .081 | 322 | .000 |
| | Otra | .096 | 59 | .200(*) |
| Ciudadanía | Española | .133 | 322 | .000 |
| | Otra | .131 | 59 | .014 |
| Equidad | Española | .073 | 322 | .000 |
| | Otra | .096 | 59 | .200(*) |
| Liderazgo | Española | .083 | 322 | .000 |
| | Otra | .171 | 59 | .000 |
| Capacidad de perdonar | Española | .083 | 322 | .000 |
| | Otra | .125 | 59 | .022 |
| Humildad | Española | .086 | 322 | .000 |
| | Otra | .112 | 59 | .065 |
| Prudencia | Española | .064 | 322 | .003 |
| | Otra | .090 | 59 | .200(*) |

| | | | | |
|---------------------|----------|------|-----|------|
| Autorregulación | Española | .087 | 322 | .000 |
| | Otra | .148 | 59 | .003 |
| Apreciación belleza | Española | .057 | 322 | .013 |
| | Otra | .165 | 59 | .000 |
| Gratitud | Española | .091 | 322 | .000 |
| | Otra | .117 | 59 | .042 |
| Optimismo | Española | .127 | 322 | .000 |
| | Otra | .142 | 59 | .005 |
| Humor | Española | .145 | 322 | .000 |
| | Otra | .120 | 59 | .034 |
| Espiritualidad | Española | .118 | 322 | .000 |
| | Otra | .150 | 59 | .002 |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

PERCEPCIÓN COMO ESTUDIANTE

Pruebas de normalidad

| Dimensión | Percepción como estudiante | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|---------------------------|----------------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | Excelente | .143 | 33 | .087 |
| | Bueno | .134 | 202 | .000 |
| | Regular | .127 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .264 | 9 | .071 |
| Curiosidad | Excelente | .129 | 33 | .180 |
| | Bueno | .093 | 202 | .000 |
| | Regular | .125 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .206 | 9 | .200(*) |
| Deseo de aprender | Excelente | .128 | 33 | .189 |
| | Bueno | .126 | 202 | .000 |
| | Regular | .139 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .198 | 9 | .200(*) |
| Apertura a la experiencia | Excelente | .128 | 33 | .183 |
| | Bueno | .093 | 202 | .000 |
| | Regular | .129 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .235 | 9 | .162 |
| Perspectiva | Excelente | .188 | 33 | .005 |
| | Bueno | .081 | 202 | .003 |

| | | | | |
|---------------------|------------|------|-----|---------|
| | Regular | .091 | 123 | .013 |
| | Deficiente | .162 | 9 | .200(*) |
| Valor | Excelente | .123 | 33 | .200(*) |
| | Bueno | .103 | 202 | .000 |
| | Regular | .144 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .143 | 9 | .200(*) |
| Perseverancia | Excelente | .143 | 33 | .084 |
| | Bueno | .097 | 202 | .000 |
| | Regular | .060 | 123 | .200(*) |
| | Deficiente | .220 | 9 | .200(*) |
| Integridad | Excelente | .124 | 33 | .200(*) |
| | Bueno | .102 | 202 | .000 |
| | Regular | .121 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .152 | 9 | .200(*) |
| Vitalidad | Excelente | .148 | 33 | .066 |
| | Bueno | .107 | 202 | .000 |
| | Regular | .097 | 123 | .007 |
| | Deficiente | .140 | 9 | .200(*) |
| Amar | Excelente | .131 | 33 | .160 |
| | Bueno | .105 | 202 | .000 |
| | Regular | .095 | 123 | .008 |
| | Deficiente | .170 | 9 | .200(*) |
| Amabilidad | Excelente | .155 | 33 | .042 |
| | Bueno | .097 | 202 | .000 |
| | Regular | .086 | 123 | .025 |
| | Deficiente | .152 | 9 | .200(*) |
| Inteligencia social | Excelente | .148 | 33 | .066 |
| | Bueno | .076 | 202 | .007 |
| | Regular | .103 | 123 | .003 |
| | Deficiente | .220 | 9 | .200(*) |
| Ciudadanía | Excelente | .185 | 33 | .006 |
| | Bueno | .149 | 202 | .000 |
| | Regular | .110 | 123 | .001 |
| | Deficiente | .210 | 9 | .200(*) |
| Equidad | Excelente | .096 | 33 | .200(*) |
| | Bueno | .072 | 202 | .013 |
| | Regular | .080 | 123 | .051 |
| | Deficiente | .145 | 9 | .200(*) |
| Liderazgo | Excelente | .137 | 33 | .119 |
| | Bueno | .095 | 202 | .000 |

| | | | | |
|----------------------------|------------|------|-----|---------|
| | Regular | .091 | 123 | .013 |
| | Deficiente | .227 | 9 | .198 |
| Capacidad de perdonar | Excelente | .133 | 33 | .147 |
| | Bueno | .085 | 202 | .001 |
| | Regular | .096 | 123 | .007 |
| | Deficiente | .216 | 9 | .200(*) |
| Humildad | Excelente | .164 | 33 | .024 |
| | Bueno | .068 | 202 | .023 |
| | Regular | .105 | 123 | .002 |
| | Deficiente | .260 | 9 | .080 |
| Prudencia | Excelente | .089 | 33 | .200(*) |
| | Bueno | .065 | 202 | .038 |
| | Regular | .096 | 123 | .007 |
| | Deficiente | .192 | 9 | .200(*) |
| Autorregulación | Excelente | .196 | 33 | .002 |
| | Bueno | .107 | 202 | .000 |
| | Regular | .099 | 123 | .005 |
| | Deficiente | .221 | 9 | .200(*) |
| Apreciación por la belleza | Excelente | .094 | 33 | .200(*) |
| | Bueno | .065 | 202 | .037 |
| | Regular | .114 | 123 | .001 |
| | Deficiente | .159 | 9 | .200(*) |
| Gratitud | Excelente | .130 | 33 | .172 |
| | Bueno | .114 | 202 | .000 |
| | Regular | .120 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .296 | 9 | .022 |
| Optimismo | Excelente | .143 | 33 | .085 |
| | Bueno | .120 | 202 | .000 |
| | Regular | .143 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .227 | 9 | .200(*) |
| Humor | Excelente | .152 | 33 | .052 |
| | Bueno | .137 | 202 | .000 |
| | Regular | .121 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .213 | 9 | .200(*) |
| Espiritualidad | Excelente | .181 | 33 | .008 |
| | Bueno | .114 | 202 | .000 |
| | Regular | .126 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .199 | 9 | .200(*) |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

JORNADA LABORAL DE LA MADRE

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Jornada laboral Madre | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | Jornada completa | .136 | 113 | .000 |
| | Media jornada | .137 | 117 | .000 |
| | No trabaja | .134 | 137 | .000 |
| Curiosidad | Jornada completa | .118 | 113 | .001 |
| | Media jornada | .130 | 117 | .000 |
| | No trabaja | .101 | 137 | .001 |
| Deseo de aprender | Jornada completa | .120 | 113 | .000 |
| | Media jornada | .141 | 117 | .000 |
| | No trabaja | .141 | 137 | .000 |
| Apertura la experiencia | Jornada completa | .117 | 113 | .001 |
| | Media jornada | .095 | 117 | .012 |
| | No trabaja | .087 | 137 | .013 |
| Perspectiva | Jornada completa | .094 | 113 | .015 |
| | Media jornada | .095 | 117 | .011 |
| | No trabaja | .111 | 137 | .000 |
| Valor | Jornada completa | .132 | 113 | .000 |
| | Media jornada | .149 | 117 | .000 |
| | No trabaja | .111 | 137 | .000 |
| Perseverancia | Jornada completa | .067 | 113 | .200(*) |
| | Media jornada | .109 | 117 | .002 |
| | No trabaja | .129 | 137 | .000 |
| Integridad | Jornada completa | .115 | 113 | .001 |
| | Media jornada | .104 | 117 | .003 |
| | No trabaja | .084 | 137 | .020 |
| Vitalidad | Jornada completa | .115 | 113 | .001 |
| | Media jornada | .111 | 117 | .001 |
| | No trabaja | .090 | 137 | .009 |
| Amar | Jornada completa | .113 | 113 | .001 |
| | Media jornada | .115 | 117 | .001 |
| | No trabaja | .098 | 137 | .003 |
| Amabilidad | Jornada completa | .082 | 113 | .058 |
| | Media jornada | .108 | 117 | .002 |
| | No trabaja | .081 | 137 | .028 |
| Inteligencia social | Jornada completa | .132 | 113 | .000 |
| | Media jornada | .083 | 117 | .048 |
| | No trabaja | .111 | 137 | .000 |

| | | | | |
|-------------------------|------------------|------|-----|---------|
| Ciudadanía | Jornada completa | .168 | 113 | .000 |
| | Media jornada | .137 | 117 | .000 |
| | No trabaja | .102 | 137 | .001 |
| Equidad | Jornada completa | .087 | 113 | .034 |
| | Media jornada | .088 | 117 | .026 |
| | No trabaja | .069 | 137 | .200(*) |
| Liderazgo | Jornada completa | .091 | 113 | .023 |
| | Media jornada | .098 | 117 | .008 |
| | No trabaja | .101 | 137 | .002 |
| Capacidad para perdonar | Jornada completa | .096 | 113 | .013 |
| | Media jornada | .098 | 117 | .008 |
| | No trabaja | .094 | 137 | .005 |
| Humildad | Jornada completa | .086 | 113 | .037 |
| | Media jornada | .132 | 117 | .000 |
| | No trabaja | .075 | 137 | .055 |
| Prudencia | Jornada completa | .106 | 113 | .004 |
| | Media jornada | .107 | 117 | .002 |
| | No trabaja | .092 | 137 | .006 |
| Autorregulación | Jornada completa | .121 | 113 | .000 |
| | Media jornada | .126 | 117 | .000 |
| | No trabaja | .096 | 137 | .003 |
| Apreciación belleza | Jornada completa | .070 | 113 | .200(*) |
| | Media jornada | .073 | 117 | .181 |
| | No trabaja | .095 | 137 | .004 |
| Gratitud | Jornada completa | .085 | 113 | .044 |
| | Media jornada | .099 | 117 | .007 |
| | No trabaja | .089 | 137 | .010 |
| Optimismo | Jornada completa | .101 | 113 | .007 |
| | Media jornada | .121 | 117 | .000 |
| | No trabaja | .138 | 137 | .000 |
| Humor | Jornada completa | .138 | 113 | .000 |
| | Media jornada | .148 | 117 | .000 |
| | No trabaja | .116 | 137 | .000 |
| Espiritualidad | Jornada completa | .122 | 113 | .000 |
| | Media jornada | .125 | 117 | .000 |
| | No trabaja | .116 | 137 | .000 |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

JORNADA LABORAL DEL PADRE

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Jornada laboral Padre | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | Jornada completa | .121 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .162 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .133 | 55 | .016 |
| Curiosidad | Jornada completa | .114 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .114 | 86 | .007 |
| | No trabaja | .097 | 55 | .200(*) |
| Deseo de aprender | Jornada completa | .125 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .170 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .164 | 55 | .001 |
| Apertura la experiencia | Jornada completa | .087 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .124 | 86 | .002 |
| | No trabaja | .086 | 55 | .200(*) |
| Perspectiva | Jornada completa | .098 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .119 | 86 | .004 |
| | No trabaja | .131 | 55 | .020 |
| Valor | Jornada completa | .092 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .161 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .151 | 55 | .003 |
| Perseverancia | Jornada completa | .091 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .147 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .103 | 55 | .200(*) |
| Integridad | Jornada completa | .104 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .118 | 86 | .005 |
| | No trabaja | .095 | 55 | .200(*) |
| Vitalidad | Jornada completa | .098 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .139 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .081 | 55 | .200(*) |
| Amar | Jornada completa | .104 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .147 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .104 | 55 | .200(*) |
| Amabilidad | Jornada completa | .088 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .133 | 86 | .001 |
| | No trabaja | .110 | 55 | .094 |
| Inteligencia social | Jornada completa | .092 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .110 | 86 | .013 |
| | No trabaja | .096 | 55 | .200(*) |

| | | | | |
|-------------------------|------------------|------|-----|---------|
| Ciudadanía | Jornada completa | .147 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .137 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .095 | 55 | .200(*) |
| Equidad | Jornada completa | .071 | 226 | .008 |
| | Media jornada | .134 | 86 | .001 |
| | No trabaja | .097 | 55 | .200(*) |
| Liderazgo | Jornada completa | .093 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .091 | 86 | .074 |
| | No trabaja | .130 | 55 | .022 |
| Capacidad para perdonar | Jornada completa | .081 | 226 | .001 |
| | Media jornada | .107 | 86 | .017 |
| | No trabaja | .109 | 55 | .100 |
| Humildad | Jornada completa | .073 | 226 | .005 |
| | Media jornada | .133 | 86 | .001 |
| | No trabaja | .127 | 55 | .027 |
| Prudencia | Jornada completa | .060 | 226 | .045 |
| | Media jornada | .107 | 86 | .016 |
| | No trabaja | .084 | 55 | .200(*) |
| Autorregulación | Jornada completa | .115 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .144 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .092 | 55 | .200(*) |
| Apreciación belleza | Jornada completa | .067 | 226 | .016 |
| | Media jornada | .097 | 86 | .044 |
| | No trabaja | .080 | 55 | .200(*) |
| Gratitud | Jornada completa | .093 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .141 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .143 | 55 | .007 |
| Optimismo | Jornada completa | .109 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .157 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .108 | 55 | .161 |
| Humor | Jornada completa | .108 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .183 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .169 | 55 | .000 |
| Espiritualidad | Jornada completa | .116 | 226 | .000 |
| | Media jornada | .139 | 86 | .000 |
| | No trabaja | .141 | 55 | .008 |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Nivel de estudios Madre | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|---------------------------|---|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | Sin Estudios | .272 | 23 | .000 |
| | Estudios Primarios | .141 | 87 | .000 |
| | Graduado escolar o ESO | .111 | 133 | .000 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .138 | 77 | .001 |
| | Estudios Universitarios | .127 | 47 | .056 |
| Curiosidad | Sin Estudios | .119 | 23 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .138 | 87 | .000 |
| | Graduado escolar o ESO | .117 | 133 | .000 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .090 | 77 | .195 |
| | Estudios Universitarios | .130 | 47 | .045 |
| Deseo de aprender | Sin Estudios | .229 | 23 | .003 |
| | Estudios Primarios | .147 | 87 | .000 |
| | Graduado escolar o ESO | .117 | 133 | .000 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .140 | 77 | .001 |
| | Estudios Universitarios | .108 | 47 | .200(*) |
| Apertura a la experiencia | Sin Estudios | .177 | 23 | .060 |
| | Estudios Primarios | .108 | 87 | .014 |
| | Graduado escolar o ESO | .083 | 133 | .026 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .095 | 77 | .080 |
| | Estudios Universitarios | .215 | 47 | .000 |
| Perspectiva | Sin Estudios | .099 | 23 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .094 | 87 | .058 |
| | Graduado escolar o ESO | .092 | 133 | .008 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .112 | 77 | .018 |
| | Estudios Universitarios | .161 | 47 | .004 |
| Valor | Sin Estudios | .142 | 23 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .126 | 87 | .002 |
| | Graduado escolar o ESO | .105 | 133 | .001 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .132 | 77 | .002 |
| | Estudios Universitarios | .110 | 47 | .200(*) |

| | | | | |
|---|---|--------------|------|---------|
| Perseverancia | Sin Estudios | .212 | 23 | .009 |
| | Estudios Primarios | .101 | 87 | .029 |
| | Graduado escolar o ESO | .074 | 133 | .075 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .088 | 77 | .200(*) |
| | | .170 | 47 | .002 |
| Integridad | Estudios Universitarios | .125 | 23 | .200(*) |
| | Sin Estudios | | | |
| | Estudios Primarios | .117 | 87 | .005 |
| | Graduado escolar o ESO | .105 | 133 | .001 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .085 | 77 | .200(*) |
| | Estudios Universitarios | .149 | 47 | .010 |
| Vitalidad | Sin Estudios | .110 | 23 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .087 | 87 | .120 |
| | Graduado escolar o ESO | .103 | 133 | .002 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .172 | 77 | .000 |
| | Estudios Universitarios | .130 | 47 | .046 |
| | Amar | Sin Estudios | .108 | 23 |
| Estudios Primarios | | .098 | 87 | .037 |
| Graduado escolar o ESO | | .086 | 133 | .017 |
| Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | | .113 | 77 | .016 |
| Estudios Universitarios | | .198 | 47 | .000 |
| Amabilidad | | Sin Estudios | .151 | 23 |
| | Estudios Primarios | .076 | 87 | .200(*) |
| | Graduado escolar o ESO | .110 | 133 | .000 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .098 | 77 | .063 |
| | Estudios Universitarios | .151 | 47 | .009 |
| | Inteligencia social | Sin Estudios | .194 | 23 |
| Estudios Primarios | | .093 | 87 | .060 |
| Graduado escolar o ESO | | .112 | 133 | .000 |
| Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | | .136 | 77 | .001 |
| Estudios Universitarios | | .090 | 47 | .200(*) |
| Ciudadanía | | Sin Estudios | .175 | 23 |
| | Estudios Primarios | .146 | 87 | .000 |
| | Graduado escolar o ESO | .131 | 133 | .000 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .105 | 77 | .037 |
| | | | | |

| | | | | |
|----------------------------|----------------------------------|------|-----|---------|
| | superior | .212 | 47 | .000 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Equidad | Sin Estudios | .171 | 23 | .080 |
| | Estudios Primarios | .084 | 87 | .187 |
| | Graduado escolar o ESO | .083 | 133 | .026 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo | .119 | 77 | .009 |
| | superior | | | |
| | Estudios Universitarios | .100 | 47 | .200(*) |
| Liderazgo | Sin Estudios | .140 | 23 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .114 | 87 | .007 |
| | Graduado escolar o ESO | .086 | 133 | .018 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo | .098 | 77 | .064 |
| | superior | | | |
| | Estudios Universitarios | .131 | 47 | .042 |
| Capacidad de perdonar | Sin Estudios | .173 | 23 | .071 |
| | Estudios Primarios | .102 | 87 | .025 |
| | Graduado escolar o ESO | .088 | 133 | .014 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo | .123 | 77 | .006 |
| | superior | | | |
| | Estudios Universitarios | .114 | 47 | .159 |
| Humildad | Sin Estudios | .220 | 23 | .005 |
| | Estudios Primarios | .099 | 87 | .035 |
| | Graduado escolar o ESO | .110 | 133 | .000 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo | .107 | 77 | .030 |
| | superior | | | |
| | Estudios Universitarios | .085 | 47 | .200(*) |
| Prudencia | Sin Estudios | .156 | 23 | .153 |
| | Estudios Primarios | .067 | 87 | .200(*) |
| | Graduado escolar o ESO | .059 | 133 | .200(*) |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo | .088 | 77 | .200(*) |
| | superior | | | |
| | Estudios Universitarios | .079 | 47 | .200(*) |
| Autorregulación | Sin Estudios | .138 | 23 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .097 | 87 | .043 |
| | Graduado escolar o ESO | .122 | 133 | .000 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo | .110 | 77 | .022 |
| | superior | | | |
| | Estudios Universitarios | .144 | 47 | .016 |
| Apreciación por la belleza | Sin Estudios | .195 | 23 | .023 |
| | Estudios Primarios | .107 | 87 | .015 |

| | | | | |
|----------------|---|------|-----|---------|
| | Graduado escolar o ESO | .077 | 133 | .053 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .122 | 77 | .006 |
| | Estudios Universitarios | .101 | 47 | .200(*) |
| Gratitud | Sin Estudios | .171 | 23 | .081 |
| | Estudios Primarios | .109 | 87 | .013 |
| | Graduado escolar o ESO | .090 | 133 | .010 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .108 | 77 | .027 |
| | Estudios Universitarios | .101 | 47 | .200(*) |
| Optimismo | Sin Estudios | .153 | 23 | .177 |
| | Estudios Primarios | .130 | 87 | .001 |
| | Graduado escolar o ESO | .124 | 133 | .000 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .142 | 77 | .001 |
| | Estudios Universitarios | .162 | 47 | .003 |
| Humor | Sin Estudios | .163 | 23 | .117 |
| | Estudios Primarios | .124 | 87 | .002 |
| | Graduado escolar o ESO | .134 | 133 | .000 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .206 | 77 | .000 |
| | Estudios Universitarios | .111 | 47 | .187 |
| Espiritualidad | Sin Estudios | .216 | 23 | .007 |
| | Estudios Primarios | .115 | 87 | .006 |
| | Graduado escolar o ESO | .143 | 133 | .000 |
| | Bachiller Superior, FPII, Módulo superior | .096 | 77 | .075 |
| | Estudios Universitarios | .107 | 47 | .200(*) |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Nivel de estudios Padre | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | Sin Estudios | .184 | 24 | .035 |
| | Estudios Primarios | .142 | 105 | .,000 |
| | Graduado Escolar o ESO | .100 | 126 | .004 |
| | Bachiller superior, FPII, | .124 | 65 | .015 |
| | Módulo Superior | .125 | 47 | .065 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Curiosidad | Sin Estudios | .208 | 24 | .008 |
| | Estudios Primarios | .115 | 105 | .002 |
| | Graduado Escolar o ESO | .116 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, | .089 | 65 | .200(*) |
| | Módulo Superior | .110 | 47 | .199 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Deseo de aprender | Sin Estudios | .255 | 24 | .000 |
| | Estudios Primarios | .145 | 105 | .000 |
| | Graduado Escolar o ESO | .105 | 126 | .002 |
| | Bachiller superior, FPII, | .127 | 65 | .011 |
| | Módulo Superior | .190 | 47 | .000 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Apertura a la experiencia | Sin Estudios | .117 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .090 | 105 | .034 |
| | Graduado Escolar o ESO | .085 | 126 | .027 |
| | Bachiller superior, FPII, | .102 | 65 | .087 |
| | Módulo Superior | .198 | 47 | .000 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Perspectiva | Sin Estudios | .203 | 24 | .012 |
| | Estudios Primarios | .079 | 105 | .106 |
| | Graduado Escolar o ESO | .128 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, | .120 | 65 | .021 |
| | Módulo Superior | .130 | 47 | .044 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Valor | Sin Estudios | .126 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .125 | 105 | .000 |
| | Graduado Escolar o ESO | .089 | 126 | .017 |
| | Bachiller superior, FPII, | .140 | 65 | .003 |
| | Módulo Superior | .131 | 47 | .043 |
| | Estudios Universitarios | | | |

| | | | | |
|---------------------|---------------------------|------|-----|---------|
| Perseverancia | Sin Estudios | .132 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .062 | 105 | .200(*) |
| | Graduado Escolar o ESO | .099 | 126 | .004 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .097 | 65 | .200(*) |
| | Módulo Superior | .191 | 47 | .000 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Integridad | Sin Estudios | .161 | 24 | .108 |
| | Estudios Primarios | .100 | 105 | .012 |
| | Graduado Escolar o ESO | .092 | 126 | .010 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .095 | 65 | .200(*) |
| | Módulo Superior | .145 | 47 | .014 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Vitalidad | Sin Estudios | .173 | 24 | .063 |
| | Estudios Primarios | .098 | 105 | .015 |
| | Graduado Escolar o ESO | .077 | 126 | .066 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .135 | 65 | .005 |
| | Módulo Superior | .155 | 47 | .006 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Amar | Sin Estudios | .121 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .091 | 105 | .031 |
| | Graduado Escolar o ESO | .091 | 126 | .012 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .116 | 65 | .030 |
| | Módulo Superior | .244 | 47 | .000 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Amabilidad | Sin Estudios | .140 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .109 | 105 | .003 |
| | Graduado Escolar o ESO | .120 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .130 | 65 | .009 |
| | Módulo Superior | .104 | 47 | .200(*) |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Inteligencia social | Sin Estudios | .128 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .111 | 105 | .003 |
| | Graduado Escolar o ESO | .102 | 126 | .003 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .122 | 65 | .017 |
| | Módulo Superior | .103 | 47 | .200(*) |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Ciudadanía | Sin Estudios | .200 | 24 | .014 |
| | Estudios Primarios | .091 | 105 | .031 |
| | Graduado Escolar o ESO | .136 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .164 | 65 | .000 |

| | | | | |
|----------------------------|----------------------------|------|-----|---------|
| | Módulo Superior | | | |
| | Estudios Universitarios | .195 | 47 | .000 |
| Equidad | Sin Estudios | .136 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .094 | 105 | .022 |
| | Graduado Escolar o ESO | .099 | 126 | .004 |
| | Bachiller superior, FPPII, | .132 | 65 | .006 |
| | Módulo Superior | .113 | 47 | .169 |
| Liderazgo | Estudios Universitarios | | | |
| | Sin Estudios | .152 | 24 | .158 |
| | Estudios Primarios | .074 | 105 | .189 |
| | Graduado Escolar o ESO | .097 | 126 | .005 |
| | Bachiller superior, FPPII, | .106 | 65 | .068 |
| Capacidad de perdonar | Módulo Superior | | | |
| | Estudios Universitarios | .158 | 47 | .005 |
| | Sin Estudios | .115 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .092 | 105 | .028 |
| | Graduado Escolar o ESO | .108 | 126 | .001 |
| Humildad | Bachiller superior, FPPII, | .143 | 65 | .002 |
| | Módulo Superior | .103 | 47 | .200(*) |
| | Estudios Universitarios | | | |
| | Sin Estudios | .137 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .094 | 105 | .024 |
| Prudencia | Graduado Escolar o ESO | .085 | 126 | .026 |
| | Bachiller superior, FPPII, | .092 | 65 | .200(*) |
| | Módulo Superior | .091 | 47 | .200(*) |
| | Estudios Universitarios | | | |
| | Sin Estudios | .098 | 24 | .200(*) |
| Autorregulación | Estudios Primarios | .075 | 105 | .175 |
| | Graduado Escolar o ESO | .075 | 126 | .082 |
| | Bachiller superior, FPPII, | .083 | 65 | .200(*) |
| | Módulo Superior | .126 | 47 | .060 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Apreciación por la belleza | Sin Estudios | .182 | 24 | .038 |
| | Estudios Primarios | .077 | 105 | .146 |
| | Graduado Escolar o ESO | .112 | 126 | .001 |
| | Bachiller superior, FPPII, | .156 | 65 | .000 |
| | Módulo Superior | .129 | 47 | .050 |
| Apreciación por la belleza | Estudios Universitarios | | | |
| | Sin Estudios | .162 | 24 | .104 |
| | Estudios Primarios | .100 | 105 | .011 |

| | | | | |
|----------------|---------------------------|------|-----|---------|
| | Graduado Escolar o ESO | .101 | 126 | .003 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .077 | 65 | .200(*) |
| | Módulo Superior | | | |
| | Estudios Universitarios | .106 | 47 | .200(*) |
| Gratitud | Sin Estudios | .206 | 24 | .010 |
| | Estudios Primarios | .100 | 105 | .012 |
| | Graduado Escolar o ESO | .077 | 126 | .061 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .095 | 65 | .200(*) |
| | Módulo Superior | .112 | 47 | .184 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Optimismo | Sin Estudios | .139 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .109 | 105 | .004 |
| | Graduado Escolar o ESO | .126 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .159 | 65 | .000 |
| | Módulo Superior | .169 | 47 | .002 |
| | Estudios Universitarios | | | |
| Humor | Sin Estudios | .129 | 24 | .200(*) |
| | Estudios Primarios | .147 | 105 | .000 |
| | Graduado Escolar o ESO | .171 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .169 | 65 | .000 |
| | Módulo Superior | | | |
| | Estudios Universitarios | .120 | 47 | .086 |
| Espiritualidad | Sin Estudios | .201 | 24 | .013 |
| | Estudios Primarios | .130 | 105 | .000 |
| | Graduado Escolar o ESO | .102 | 126 | .003 |
| | Bachiller superior, FPIL, | .165 | 65 | .000 |
| | Módulo Superior | .112 | 47 | .177 |
| | Estudios Universitarios | | | |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

AMIGOS EN LOS QUE CONFIAR

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Kolmogorov-Smirnov(a) | | | |
|---------------------------|---------------------------|-------------|-----|---------|
| | Amigos en los que confiar | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | SI | .120 | 343 | .000 |
| | NO | .191 | 24 | .024 |
| Curiosidad | SI | .101 | 343 | .000 |
| | NO | .171 | 24 | .068 |
| Deseo de Aprender | SI | .127 | 343 | .000 |
| | NO | .255 | 24 | .000 |
| Apertura a la experiencia | SI | .084 | 343 | .000 |
| | NO | .204 | 24 | .011 |
| Perspectiva | SI | .088 | 343 | .000 |
| | NO | .149 | 24 | .179 |
| Valor | SI | .108 | 343 | .000 |
| | NO | .128 | 24 | .200(*) |
| Perseverancia | SI | .092 | 343 | .000 |
| | NO | .185 | 24 | .033 |
| Integridad | SI | .101 | 343 | .000 |
| | NO | .132 | 24 | .200(*) |
| Vitalidad | SI | .105 | 343 | .000 |
| | NO | .115 | 24 | .200(*) |
| Amar | SI | .096 | 343 | .000 |
| | NO | .167 | 24 | .084 |
| Amabilidad | SI | .091 | 343 | .000 |
| | NO | .162 | 24 | .104 |
| Inteligencia Social | SI | .078 | 343 | .000 |
| | NO | .163 | 24 | .100 |
| Ciudadanía | SI | .132 | 343 | .000 |
| | NO | .174 | 24 | .059 |
| Equidad | SI | .071 | 343 | .000 |
| | NO | .144 | 24 | .200(*) |
| Liderazgo | SI | .084 | 343 | .000 |
| | NO | .112 | 24 | .200(*) |
| Capacidad de perdonar | SI | .079 | 343 | .000 |
| | NO | .154 | 24 | .146 |
| Humildad | SI | .082 | 343 | .000 |
| | NO | .086 | 24 | .200(*) |
| Prudencia | SI | .061 | 343 | .003 |
| | NO | .156 | 24 | .134 |
| Autorregulación | SI | .093 | 343 | .000 |

| | | | | |
|---------------------|----|------|-----|---------|
| | NO | .196 | 24 | .018 |
| Apreciación belleza | SI | .055 | 343 | .014 |
| | NO | .169 | 24 | .074 |
| Gratitud | SI | .079 | 343 | .000 |
| | NO | .125 | 24 | .200(*) |
| Optimismo | SI | .116 | 343 | .000 |
| | NO | .135 | 24 | .200(*) |
| Humor | SI | .131 | 343 | .000 |
| | NO | .153 | 24 | .151 |
| Espiritualidad | SI | .120 | 343 | .000 |
| | NO | .153 | 24 | .154 |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

COMUNICACIÓN

Pruebas de normalidad

| | Comunicación | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Creatividad | Por internet | .337 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .119 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .133 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .135 | 47 | .031 |
| | Por teléfono | .290 | 5 | .197 |
| Curiosidad | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .084 | 164 | .007 |
| | Cara a cara | .094 | 148 | .003 |
| | Redes sociales | .180 | 47 | .001 |
| | Por teléfono | .241 | 5 | .200(*) |
| Deseo de aprender | Por internet | .175 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .135 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .139 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .129 | 47 | .048 |
| | Por teléfono | .197 | 5 | .200(*) |
| Apertura a la experiencia | Por internet | .314 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .100 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .074 | 148 | .048 |
| | Redes sociales | .116 | 47 | .128 |
| | Por teléfono | .276 | 5 | .200(*) |
| Perspectiva | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .111 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .079 | 148 | .026 |
| | Redes sociales | .093 | 47 | .200(*) |
| | Por teléfono | .136 | 5 | .200(*) |

| | | | | |
|---------------------|-----------------------|------|-----|---------|
| Valor | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .109 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .093 | 148 | .003 |
| | Redes sociales | .185 | 47 | .000 |
| | Por teléfono | .221 | 5 | .200(*) |
| Perseverancia | Por internet | .253 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .125 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .081 | 148 | .018 |
| | Redes sociales | .123 | 47 | .071 |
| | Por teléfono | .162 | 5 | .200(*) |
| Integridad | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .104 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .091 | 148 | .004 |
| | Redes sociales | .141 | 47 | .020 |
| | Por teléfono | .270 | 5 | .200(*) |
| Vitalidad | Por internet | .175 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .090 | 164 | .002 |
| | Cara a cara | .109 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .094 | 47 | .200(*) |
| | Por teléfono | .329 | 5 | .081 |
| Amar | Por internet | .337 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .095 | 164 | .001 |
| | Cara a cara | .104 | 148 | .001 |
| | Redes sociales | .072 | 47 | .200(*) |
| | Por teléfono | .355 | 5 | .038 |
| Amabilidad | Por internet | .175 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .102 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .117 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .134 | 47 | .034 |
| | Por teléfono | .141 | 5 | .200(*) |
| Inteligencia social | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .102 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .085 | 148 | .010 |
| | Redes sociales | .107 | 47 | .200(*) |
| | Por teléfono | .305 | 5 | .145 |
| Ciudadanía | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .132 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .131 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .165 | 47 | .003 |
| | Por teléfono | .286 | 5 | .200(*) |
| Equidad | Por internet | .175 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .094 | 164 | .001 |
| | Cara a cara | .061 | 148 | .200(*) |
| | Redes sociales | .127 | 47 | .057 |
| | Por teléfono | .310 | 5 | .131 |

| | | | | |
|----------------------------|-----------------------|------|-----|---------|
| Liderazgo | Por internet | .253 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .098 | 164 | .001 |
| | Cara a cara | .083 | 148 | .014 |
| | Redes sociales | .133 | 47 | .037 |
| | Por teléfono | .184 | 5 | .200(*) |
| Capacidad de perdonar | Por internet | .292 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .095 | 164 | .001 |
| | Cara a cara | .073 | 148 | .051 |
| | Redes sociales | .136 | 47 | .030 |
| | Por teléfono | .361 | 5 | .032 |
| Humildad | Por internet | .253 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .071 | 164 | .045 |
| | Cara a cara | .097 | 148 | .002 |
| | Redes sociales | .130 | 47 | .045 |
| | Por teléfono | .141 | 5 | .200(*) |
| Prudencia | Por internet | .204 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .077 | 164 | .018 |
| | Cara a cara | .058 | 148 | .200(*) |
| | Redes sociales | .138 | 47 | .026 |
| | Por teléfono | .182 | 5 | .200(*) |
| Autorregulación | Por internet | .253 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .107 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .093 | 148 | .003 |
| | Redes sociales | .146 | 47 | .014 |
| | Por teléfono | .219 | 5 | .200(*) |
| Apreciación por la belleza | Por internet | .292 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .089 | 164 | .003 |
| | Cara a cara | .094 | 148 | .003 |
| | Redes sociales | .165 | 47 | .003 |
| | Por teléfono | .275 | 5 | .200(*) |
| Gratitud | Por internet | .175 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .093 | 164 | .001 |
| | Cara a cara | .077 | 148 | .030 |
| | Redes sociales | .122 | 47 | .079 |
| | Por teléfono | .221 | 5 | .200(*) |
| Optimismo | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .107 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .120 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .148 | 47 | .012 |
| | Por teléfono | .330 | 5 | .079 |
| Humor | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .174 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .103 | 148 | .001 |
| | Redes sociales | .115 | 47 | .152 |
| | Por teléfono | .198 | 5 | .200(*) |

| | | | | |
|----------------|-----------------------|------|-----|---------|
| Espiritualidad | Por internet | .219 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .095 | 164 | .001 |
| | Cara a cara | .131 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .250 | 47 | .000 |
| | Por teléfono | .287 | 5 | .200(*) |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

ANEXO 2.7:

PRUEBA DE NORMALIDAD ESCALA DE VALORES EVDPS

Índices de normalidad para la escala de valores EVDPA y las Variables Predictoras

TIPO DE CENTRO

| | | Pruebas de normalidad | | |
|-----------------------|----------------|-----------------------|-----|------|
| Dimensiones | Tipo de centro | Kolmogorov-Smirnov(a) | | Sig. |
| | | Estadístico | gl | |
| Compromiso social | Público | .105 | 259 | .000 |
| | Privado | .087 | 108 | .044 |
| Prosocialidad | Público | .121 | 259 | .000 |
| | Privado | .124 | 108 | .000 |
| Justicia Igualdad | Público | .101 | 259 | .000 |
| | Privado | .150 | 108 | .000 |
| Integridad | Público | .127 | 259 | .000 |
| | Privado | .140 | 108 | .000 |
| Honestidad | Público | .154 | 259 | .000 |
| | Privado | .194 | 108 | .000 |
| Responsabilidad | Público | .142 | 259 | .000 |
| | Privado | .138 | 108 | .000 |
| Hedonismo | Público | .133 | 259 | .000 |
| | Privado | .176 | 108 | .000 |
| Reconocimiento Social | Público | .103 | 259 | .000 |
| | Privado | .124 | 108 | .000 |

a Corrección de la significación de Lilliefors

EDAD

| | | Pruebas de normalidad | | |
|-----------------------|---------------------|-----------------------|-----|---------------|
| | Edad por intervalos | Kolmogorov-Smirnov(a) | | Significación |
| | | Estadístico | gl | |
| Compromiso social | 1 | .091 | 172 | .002 |
| | 2 | .127 | 157 | .000 |
| | 3 | .163 | 38 | .012 |
| Prosocialidad | 1 | .119 | 172 | .000 |
| | 2 | .125 | 157 | .000 |
| | 3 | .191 | 38 | .001 |
| Justicia Igualdad | 1 | .148 | 172 | .000 |
| | 2 | .112 | 157 | .000 |
| | 3 | .142 | 38 | .052 |
| Integridad | 1 | .124 | 172 | .000 |
| | 2 | .116 | 157 | .000 |
| | 3 | .224 | 38 | .000 |
| Honestidad | 1 | .192 | 172 | .000 |
| | 2 | .152 | 157 | .000 |
| | 3 | .171 | 38 | .007 |
| Responsabilidad | 1 | .139 | 172 | .000 |
| | 2 | .126 | 157 | .000 |
| | 3 | .153 | 38 | .026 |
| Hedonismo | 1 | .151 | 172 | .000 |
| | 2 | .145 | 157 | .000 |
| | 3 | .132 | 38 | .091 |
| Reconocimiento Social | 1 | .135 | 172 | .000 |
| | 2 | .121 | 157 | .000 |
| | 3 | .176 | 38 | .004 |

a Corrección de la significación de Lilliefors

SEXO

Pruebas de normalidad

| | Sexo | Kolmogorov-Smirnov(a) | | Sig. |
|-----------------------|--------|-----------------------|-----|------|
| | | Estadístico | gl | |
| Compromiso social | Hombre | .115 | 160 | .000 |
| | Mujer | .104 | 207 | .000 |
| Prosocialidad | Hombre | .128 | 160 | .000 |
| | Mujer | .126 | 207 | .000 |
| Justicia Igualdad | Hombre | .091 | 160 | .002 |
| | Mujer | .126 | 207 | .000 |
| Integridad | Hombre | .135 | 160 | .000 |
| | Mujer | .128 | 207 | .000 |
| Honestidad | Hombre | .153 | 160 | .000 |
| | Mujer | .178 | 207 | .000 |
| Responsabilidad | Hombre | .130 | 160 | .000 |
| | Mujer | .123 | 207 | .000 |
| Hedonismo | Hombre | .142 | 160 | .000 |
| | Mujer | .149 | 207 | .000 |
| Reconocimiento Social | Hombre | .104 | 160 | .000 |
| | Mujer | .113 | 207 | .000 |

a Corrección de la significación de Lilliefors

CURSO

Pruebas de normalidad

| | Curso | Kolmogorov-Smirnov(a) | | Sig. |
|-------------------|--------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | |
| Compromiso social | 1º ESO | .099 | 110 | .010 |
| | 2º ESO | .104 | 91 | .017 |
| | 3º ESO | .196 | 85 | .000 |
| | 4º ESO | .156 | 66 | .000 |
| | "PCPI" | .223 | 15 | .043 |
| Prosocialidad | 1º ESO | .131 | 110 | .000 |
| | 2º ESO | .114 | 91 | .005 |
| | 3º ESO | .158 | 85 | .000 |
| | 4º ESO | .152 | 66 | .001 |
| | "PCPI" | .151 | 15 | .200(*) |
| Justicia Igualdad | 1º ESO | .154 | 110 | .000 |
| | 2º ESO | .122 | 91 | .002 |
| | 3º ESO | .138 | 85 | .000 |
| | 4º ESO | .119 | 66 | .020 |
| | "PCPI" | .177 | 15 | .200(*) |
| Integridad | 1º ESO | .129 | 110 | .000 |
| | 2º ESO | .112 | 91 | .007 |
| | 3º ESO | .112 | 85 | .010 |
| | 4º ESO | .156 | 66 | .000 |
| | "PCPI" | .244 | 15 | .017 |
| Honestidad | 1º ESO | .187 | 110 | .000 |
| | 2º ESO | .182 | 91 | .000 |
| | 3º ESO | .183 | 85 | .000 |
| | 4º ESO | .138 | 66 | .003 |
| | "PCPI" | .288 | 15 | .002 |
| Responsabilidad | 1º ESO | .154 | 110 | .000 |
| | 2º ESO | .142 | 91 | .000 |
| | 3º ESO | .122 | 85 | .003 |

| | | | | |
|-----------------------|--------|------|-----|---------|
| Hedonismo | 4° ESO | .106 | 66 | .065 |
| | "PCPI" | .191 | 15 | .146 |
| | 1° ESO | .134 | 110 | .000 |
| | 2° ESO | .177 | 91 | .000 |
| | 3° ESO | .157 | 85 | .000 |
| | 4° ESO | .137 | 66 | .004 |
| Reconocimiento Social | "PCPI" | .176 | 15 | .200(*) |
| | 1° ESO | .106 | 110 | .004 |
| | 2° ESO | .142 | 91 | .000 |
| | 3° ESO | .152 | 85 | .000 |
| | 4° ESO | .129 | 66 | .008 |
| | "PCPI" | .186 | 15 | .171 |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera
a Corrección de la significación de Lilliefors

TIPO DE FAMILIA

| Pruebas de normalidad | | | | |
|-----------------------|--------------------|-----------------------|-----|---------|
| Dimensiones | Tipo de Familia | Kolmogorov-Smirnov(a) | | Sig. |
| | | Estadístico | gl | |
| Compromiso social | nuclear | .094 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .120 | 78 | .007 |
| | Monoparental madre | .156 | 32 | .045 |
| | Monoparental padre | .300 | 5 | .161 |
| | Acéfala | .221 | 5 | .200(*) |
| Prosocialidad | nuclear | .124 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .158 | 78 | .000 |
| | Monoparental madre | .113 | 32 | .200(*) |
| | Monoparental padre | .231 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .221 | 5 | .200(*) |
| Justicia Igualdad | nuclear | .113 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .124 | 78 | .005 |
| | Monoparental madre | .125 | 32 | .200(*) |
| | Monoparental padre | .224 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .231 | 5 | .200(*) |
| Integridad | nuclear | .134 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .117 | 78 | .010 |
| | Monoparental madre | .133 | 32 | .161 |
| | Monoparental padre | .265 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .331 | 5 | .076 |
| Honestidad | nuclear | .167 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .168 | 78 | .000 |
| | Monoparental madre | .201 | 32 | .002 |
| | Monoparental padre | .349 | 5 | .046 |
| | Acéfala | .258 | 5 | .200(*) |
| Responsabilidad | nuclear | .135 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .159 | 78 | .000 |
| | Monoparental madre | .162 | 32 | .033 |
| | Monoparental padre | .244 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .173 | 5 | .200(*) |
| Hedonismo | nuclear | .141 | 247 | .000 |
| | Extensiva | .176 | 78 | .000 |
| | Monoparental madre | .136 | 32 | .142 |
| | Monoparental padre | .261 | 5 | .200(*) |
| | Acéfala | .127 | 5 | .200(*) |
| Reconocimiento Social | nuclear | .092 | 247 | .000 |

| | | | |
|--------------------|------|----|---------|
| Extensiva | .133 | 78 | .002 |
| Monoparental madre | .160 | 32 | .037 |
| Monoparental padre | .203 | 5 | .200(*) |
| Acéfala | .255 | 5 | .200(*) |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

NÚMERO DE HERMANOS

| | | Pruebas de normalidad | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
| | Número de Hermanos | Estadístico | gl | Sig. |
| Compromiso social | 0 Hermanos | .149 | 33 | .061 |
| | 1 Hermano | .102 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .130 | 78 | .002 |
| | 3 Hermanos | .136 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .180 | 23 | .052 |
| | Más de 4 hermanos | .253 | 3 | . |
| Prosocialidad | 0 Hermanos | .170 | 33 | .017 |
| | 1 Hermano | .132 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .090 | 78 | .187 |
| | 3 Hermanos | .109 | 26 | .200(*) |
| | 4 Hermanos | .141 | 23 | .200(*) |
| | Más de 4 hermanos | .328 | 3 | . |
| Justicia Igualdad | 0 Hermanos | .194 | 33 | .003 |
| | 1 Hermano | .108 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .113 | 78 | .015 |
| | 3 Hermanos | .150 | 26 | .137 |
| | 4 Hermanos | .134 | 23 | .200(*) |
| | Más de 4 hermanos | .253 | 3 | . |
| Integridad | 0 Hermanos | .116 | 33 | .200(*) |
| | 1 Hermano | .123 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .122 | 78 | .006 |
| | 3 Hermanos | .190 | 26 | .017 |
| | 4 Hermanos | .159 | 23 | .138 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |
| Honestidad | 0 Hermanos | .193 | 33 | .003 |
| | 1 Hermano | .169 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .162 | 78 | .000 |
| | 3 Hermanos | .244 | 26 | .000 |
| | 4 Hermanos | .195 | 23 | .024 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |
| Responsabilidad | 0 Hermanos | .146 | 33 | .070 |
| | 1 Hermano | .121 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .150 | 78 | .000 |
| | 3 Hermanos | .158 | 26 | .093 |
| | 4 Hermanos | .121 | 23 | .200(*) |
| | Más de 4 hermanos | .253 | 3 | . |
| Hedonismo | 0 Hermanos | .206 | 33 | .001 |
| | 1 Hermano | .149 | 204 | .000 |
| | 2 Hermanos | .155 | 78 | .000 |
| | 3 Hermanos | .173 | 26 | .044 |
| | 4 Hermanos | .173 | 23 | .073 |
| | Más de 4 hermanos | .385 | 3 | . |
| Reconocimiento Social | 0 Hermanos | .142 | 33 | .092 |
| | 1 Hermano | .101 | 204 | .000 |

| | | | |
|-------------------|------|----|------|
| 2 Hermanos | .129 | 78 | .003 |
| 3 Hermanos | .164 | 26 | .070 |
| 4 Hermanos | .207 | 23 | .012 |
| Más de 4 hermanos | .358 | 3 | . |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

NACIONALIDAD

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Nacionalidad | Kolmogorov-Smirnov(a) | | Significación |
|-----------------------|--------------|-----------------------|-----|---------------|
| | | Estadístico | gl | |
| Compromiso social | Española | .095 | 312 | .000 |
| | Otra | .165 | 55 | .001 |
| Prosocialidad | Española | .107 | 312 | .000 |
| | Otra | .123 | 55 | .038 |
| Justicia Igualdad | Española | .109 | 312 | .000 |
| | Otra | .130 | 55 | .021 |
| Integridad | Española | .130 | 312 | .000 |
| | Otra | .131 | 55 | .020 |
| Honestidad | Española | .169 | 312 | .000 |
| | Otra | .152 | 55 | .003 |
| Responsabilidad | Española | .128 | 312 | .000 |
| | Otra | .106 | 55 | .185 |
| Hedonismo | Española | .148 | 312 | .000 |
| | Otra | .133 | 55 | .017 |
| Reconocimiento Social | Española | .105 | 312 | .000 |
| | Otra | .133 | 55 | .017 |

a Corrección de la significación de Lilliefors

PERCEPCIÓN COMO ESTUDIANTE

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Percepción como estudiante | Kolmogorov-Smirnov(a) | | Sig. |
|-------------------|----------------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | |
| Compromiso social | Excelente | .124 | 33 | .200(*) |
| | Bueno | .121 | 202 | .000 |
| | Regular | .129 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .173 | 9 | .200(*) |
| Prosocialidad | Excelente | .125 | 33 | .200(*) |
| | Bueno | .143 | 202 | .000 |
| | Regular | .141 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .219 | 9 | .200(*) |
| Justicia Igualdad | Excelente | .176 | 33 | .011 |
| | Bueno | .142 | 202 | .000 |
| | Regular | .125 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .219 | 9 | .200(*) |
| Integridad | Excelente | .212 | 33 | .001 |
| | Bueno | .130 | 202 | .000 |
| | Regular | .119 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .247 | 9 | .121 |
| Honestidad | Excelente | .206 | 33 | .001 |
| | Bueno | .168 | 202 | .000 |
| | Regular | .157 | 123 | .000 |

| | | | | |
|-----------------------|------------|------|-----|---------|
| Responsabilidad | Deficiente | .190 | 9 | .200(*) |
| | Excelente | .166 | 33 | .021 |
| | Bueno | .136 | 202 | .000 |
| | Regular | .108 | 123 | .001 |
| Hedonismo | Deficiente | .263 | 9 | .074 |
| | Excelente | .180 | 33 | .008 |
| | Bueno | .175 | 202 | .000 |
| | Regular | .113 | 123 | .001 |
| Reconocimiento Social | Deficiente | .264 | 9 | .071 |
| | Excelente | .101 | 33 | .200(*) |
| | Bueno | .100 | 202 | .000 |
| | Regular | .136 | 123 | .000 |
| | Deficiente | .205 | 9 | .200(*) |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

JORNADA LABORAL DE LA MADRE

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Tipo de Jornada madre | Kolmogorov-Smirnov(a) | | Significación |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----|---------------|
| | | Estadístico | gl | |
| Compromiso social | Jornada completa | ,120 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,110 | 117 | ,001 |
| | No trabaja | ,091 | 137 | ,007 |
| Prosocialidad | Jornada completa | ,116 | 113 | ,001 |
| | Media jornada | ,104 | 117 | ,004 |
| | No trabaja | ,137 | 137 | ,000 |
| Justicia Igualdad | Jornada completa | ,117 | 113 | ,001 |
| | Media jornada | ,110 | 117 | ,001 |
| | No trabaja | ,134 | 137 | ,000 |
| Integridad | Jornada completa | ,130 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,155 | 117 | ,000 |
| | No trabaja | ,156 | 137 | ,000 |
| Honestidad | Jornada completa | ,199 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,174 | 117 | ,000 |
| | no trabaja | ,185 | 137 | ,000 |
| Responsabilidad | Jornada completa | ,131 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,119 | 117 | ,000 |
| | No trabaja | ,125 | 137 | ,000 |
| Hedonismo | Jornada completa | ,159 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,125 | 117 | ,000 |
| | No trabaja | ,154 | 137 | ,000 |
| Reconocimiento Social | Jornada completa | ,146 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,116 | 117 | ,001 |
| | No trabaja | ,132 | 137 | ,000 |

a Corrección de la significación de Lilliefors

JORNADA LABORAL DEL PADRE

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Tipo de Jornada madre | Kolmogorov-Smirnov(a) | | Significación |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----|---------------|
| | | Estadístico | gl | |
| Compromiso social | Jornada completa | ,120 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,110 | 117 | ,001 |
| | No trabaja | ,091 | 137 | ,007 |
| Prosocialidad | Jornada completa | ,116 | 113 | ,001 |
| | Media jornada | ,104 | 117 | ,004 |
| | No trabaja | ,137 | 137 | ,000 |
| Justicia Igualdad | Jornada completa | ,117 | 113 | ,001 |
| | Media jornada | ,110 | 117 | ,001 |
| | No trabaja | ,134 | 137 | ,000 |
| Integridad | Jornada completa | ,130 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,155 | 117 | ,000 |
| | No trabaja | ,156 | 137 | ,000 |
| Honestidad | Jornada completa | ,199 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,174 | 117 | ,000 |
| | no trabaja | ,185 | 137 | ,000 |
| Responsabilidad | Jornada completa | ,131 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,119 | 117 | ,000 |
| | No trabaja | ,125 | 137 | ,000 |
| Hedonismo | Jornada completa | ,159 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,125 | 117 | ,000 |
| | No trabaja | ,154 | 137 | ,000 |
| Reconocimiento Social | Jornada completa | ,146 | 113 | ,000 |
| | Media jornada | ,116 | 117 | ,001 |
| | No trabaja | ,132 | 137 | ,000 |

a Corrección de la significación de Lilliefors

NIVEL DE ESTUDIO DE LA MADRE

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Nivel de estudios de la Madre | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|-------------------|-------------------------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Compromiso social | Sin estudios | .199 | 23 | .018 |
| | Estudios primarios | .123 | 87 | .002 |
| | Graduado escolar, ESO | .105 | 133 | .001 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .126 | 77 | .004 |
| | Estudios Universitarios | .127 | 47 | .055 |
| Prosocialidad | Sin estudios | .208 | 23 | .011 |
| | Estudios primarios | .136 | 87 | .000 |
| | Graduado escolar, ESO | .110 | 133 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .119 | 77 | .009 |
| | Estudios Universitarios | .104 | 47 | .200(*) |
| Justicia igualdad | Sin estudios | .202 | 23 | .015 |
| | Estudios primarios | .113 | 87 | .008 |
| | Graduado escolar, ESO | .112 | 133 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .133 | 77 | .002 |
| | Estudios Universitarios | .151 | 47 | .009 |
| Integridad | Sin estudios | .218 | 23 | .006 |
| | Estudios primarios | .101 | 87 | .027 |
| | Graduado escolar, ESO | .155 | 133 | .000 |

| | | | | |
|-----------------------|-------------------------------------|------|-----|------|
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .122 | 77 | .007 |
| | Estudios Universitarios | .223 | 47 | .000 |
| Honestidad | Sin estudios | .168 | 23 | .092 |
| | Estudios primarios | .165 | 87 | .000 |
| | Graduado escolar, ESO | .177 | 133 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .165 | 77 | .000 |
| | Estudios Universitarios | .166 | 47 | .002 |
| Responsabilidad | Sin estudios | .176 | 23 | .063 |
| | Estudios primarios | .104 | 87 | .021 |
| | Graduado escolar, ESO | .131 | 133 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .158 | 77 | .000 |
| | Estudios Universitarios | .136 | 47 | .029 |
| Hedonismo | Sin estudios | .250 | 23 | .001 |
| | Estudios primarios | .135 | 87 | .000 |
| | Graduado escolar, ESO | .149 | 133 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .177 | 77 | .000 |
| | Estudios Universitarios | .175 | 47 | .001 |
| Reconocimiento Social | Sin estudios | .203 | 23 | .015 |
| | Estudios primarios | .092 | 87 | .066 |
| | Graduado escolar, ESO | .098 | 133 | .003 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .119 | 77 | .009 |
| | Estudios Universitarios | .151 | 47 | .009 |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

NIVEL DE ESTUDIO DEL PADRE

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Nivel de estudios del Padre | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|-------------------|-------------------------------------|-----------------------|-----|------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Compromiso social | Sin estudios | .235 | 24 | .001 |
| | Estudios primarios | .093 | 105 | .025 |
| | Graduado escolar, ESO | .113 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .109 | 65 | .053 |
| | Estudios Universitarios | .122 | 47 | .075 |
| Prosocialidad | Sin estudios | .149 | 24 | .178 |
| | Estudios primarios | .127 | 105 | .000 |
| | Graduado escolar, ESO | .124 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .141 | 65 | .003 |
| | Estudios Universitarios | .116 | 47 | .125 |
| Justicia igualdad | Sin estudios | .171 | 24 | .067 |
| | Estudios primarios | .099 | 105 | .013 |
| | Graduado escolar, ESO | .136 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .162 | 65 | .000 |
| | Estudios Universitarios | .148 | 47 | .011 |
| Integridad | Sin estudios | .174 | 24 | .059 |
| | Estudios primarios | .108 | 105 | .004 |
| | Graduado escolar, ESO | .153 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .135 | 65 | .005 |
| | Estudios Universitarios | .160 | 47 | .004 |
| Honestidad | Sin estudios | .186 | 24 | .031 |
| | Estudios primarios | .139 | 105 | .000 |
| | Graduado escolar, ESO | .182 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPII, Mod. sup. | .189 | 65 | .000 |
| | Estudios Universitarios | .177 | 47 | .001 |
| Responsabilidad | Sin estudios | .149 | 24 | .181 |

| | | | | |
|-----------------------|-------------------------------------|------|-----|---------|
| | Estudios primarios | .110 | 105 | .003 |
| | Graduado escolar, ESO | .143 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPIL, Mod. sup. | .188 | 65 | .000 |
| | Estudios Universitarios | .148 | 47 | .012 |
| Hedonismo | Sin estudios | .215 | 24 | .005 |
| | Estudios primarios | .126 | 105 | .000 |
| | Graduado escolar, ESO | .172 | 126 | .000 |
| | Bachiller superior, FPIL, Mod. sup. | .161 | 65 | .000 |
| | Estudios Universitarios | .169 | 47 | .002 |
| Reconocimiento Social | Sin estudios | .144 | 24 | .200(*) |
| | Estudios primarios | .122 | 105 | .001 |
| | Graduado escolar, ESO | .096 | 126 | .006 |
| | Bachiller superior, FPIL, Mod. sup. | .116 | 65 | .030 |
| | Estudios Universitarios | .182 | 47 | .000 |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera

a Corrección de la significación de Lilliefors

AMIGOS

| Pruebas de normalidad | | | | |
|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----|---------|
| Dimensiones | Amigos en los que confiar | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Compromiso social | SI | .099 | 343 | .000 |
| | NO | .171 | 24 | .068 |
| Prosocialidad | SI | .112 | 343 | .000 |
| | NO | .217 | 24 | .005 |
| Justicia Igualdad | SI | .114 | 343 | .000 |
| | NO | .136 | 24 | .200(*) |
| Integridad | SI | .127 | 343 | .000 |
| | NO | .224 | 24 | .003 |
| Honestidad | SI | .171 | 343 | .000 |
| | NO | .137 | 24 | .200(*) |
| Responsabilidad | SI | .127 | 343 | .000 |
| | NO | .122 | 24 | .200(*) |
| Hedonismo | SI | .148 | 343 | .000 |
| | NO | .116 | 24 | .200(*) |
| Reconocimiento Social | SI | .112 | 343 | .000 |
| | NO | .198 | 24 | .016 |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

COMUNICACIÓN

Pruebas de normalidad

| Dimensiones | Comunicación | Kolmogorov-Smirnov(a) | | Sig. |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----|---------|
| | | Estadístico | gl | |
| Compromiso social | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .104 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .106 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .145 | 47 | .015 |
| Prosocialidad | Por teléfono | .270 | 5 | .200(*) |
| | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .112 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .113 | 148 | .000 |
| Justicia Igualdad | Redes sociales | .177 | 47 | .001 |
| | Por teléfono | .224 | 5 | .200(*) |
| | Por internet | .253 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .126 | 164 | .000 |
| Integridad | Cara a cara | .120 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .126 | 47 | .059 |
| | Por teléfono | .232 | 5 | .200(*) |
| | Por internet | .292 | 3 | . |
| Honestidad | Aplicaciones de móvil | .124 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .141 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .157 | 47 | .005 |
| | Por teléfono | .268 | 5 | .200(*) |
| Responsabilidad | Por internet | .385 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .182 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .167 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .157 | 47 | .005 |
| Hedonismo | Por teléfono | .168 | 5 | .200(*) |
| | Por internet | .219 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .107 | 164 | .000 |
| | Cara a cara | .171 | 148 | .000 |
| Reconocimiento Social | Redes sociales | .157 | 47 | .005 |
| | Por teléfono | .304 | 5 | .149 |
| | Por internet | .343 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .198 | 164 | .000 |
| Social | Cara a cara | .118 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .105 | 47 | .200(*) |
| | Por teléfono | .323 | 5 | .096 |
| | Por internet | .292 | 3 | . |
| | Aplicaciones de móvil | .097 | 164 | .001 |
| | Cara a cara | .121 | 148 | .000 |
| | Redes sociales | .143 | 47 | .017 |
| | Por teléfono | .167 | 5 | .200(*) |

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors