

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID**

TESIS DOCTORAL

Inclusividad y valores en educación

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA
PRESENTADA POR**

Lorena Pastor Gil

Directoras

Dra. Mercedes García García

Dra. Diana García Corona

Madrid, 2015

Inclusividad y valores en educación

Tesis doctoral realizada por
Lorena Pastor Gil

Bajo la dirección de
Dra. Mercedes García García
Dra. Diana García Corona



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN

Madrid, 2015

*A mis padres, que me dieron la vida.
A mis abuelos, por formar parte activa de mi crianza y formación.
Gracias a ellos, soy lo que soy hoy.*

Agradecimientos

Desde estas escasas líneas, quiero comenzar dando las gracias a todas y cada una de las personas que han estado a mi lado desde el inicio hasta el fin de esta tesis. Algunas de las cuales, se quedaron por el camino y no pudieron ver el final de este trabajo, pero que supieron estar en situaciones difíciles a mi lado, como fueron mis abuelos.

A mi familia. Sin duda los principales responsables de que yo haya seguido adelante. Por sus continuas palabras de ánimo, sus besos, sus abrazos y sus reiteradas caricias y mimos; en ocasiones de forma presencial y en otras tantas a través de las redes o la telefonía móvil. En especial, a mi padre y a mi madre, por haber querido que esto saliera a la luz desde antes siquiera de hacer el doctorado. Han sido los principales pilares en estos años y gracias a su ejemplo y templanza, he aprendido que todo puede lograrse en la vida “si no me rindo al trabajo”.

A mi marido, amigo, compañero, confidente y sufridor, Fran. Por aguantar tantos momentos de ausencia. Por teñir mis días de algún momento dulce y saber elogiarme sin pedir nada a cambio. Sé bien todo lo que has tenido que pasar estando a mi lado, y no puedo expresar con palabras el agradecimiento infinito que te debo. Soy consciente que sin tu ayuda, esto no habría salido adelante. Gracias, te quiero.

A mis amigos más directos y queridos. Por haber aguantado tantos “ahora no puedo quedar” o “me viene mal salir este fin de semana”. A pesar de haber estado más en la distancia estos últimos meses, han sabido estar, demostrando que la amistad es lo más valioso que una persona puede tener. Todos y cada uno de ellos, saben que les quiero.

Sin duda, gracias a todas aquellas personas que han estado en primera persona a mi lado, recorriendo este largo camino, y quienes me han aportado todo su ejemplo y saber. Por su profesionalidad, Mercedes y Diana. Por prestarse desinteresadamente en dirigir esta tesis, y que gracias a su dedicación han conseguido sacar esto adelante. Sin ellas, nada hubiera sido posible. Por entenderme, en momentos duros y difíciles, sabiendo motivarme y hacerme sentir que yo también podía. Grandes maestras y luchadoras, para mí siempre seréis un ejemplo a seguir, tanto personal por vuestro trato humano como profesionalmente. No hay palabras. Gracias.

Mi agradecimiento especial a Chantal, por su “iluminación” en el terreno metodológico, que también de forma desinteresada, se ha ofrecido a prestarme ayuda desde el inicio. Perdona por las horas que te quité y por haberme demostrado lo que es ser una gran compañera y profesional.

Mi más sincero agradecimiento para Ana Carmen, Guadalupe y Celia; por haber sido mis confidentes, compañeras de despacho y aliviadoras en momentos de angustia.

Gracias también a Elvira, Inmaculada, Cristina, Miguel y en definitiva, gracias a todos y cada uno de los compañeros del Departamento MIDE por su interés y apoyo en todo momento. Igualmente, gracias al grupo de investigación Pedagogía Adaptativa y al SOU, así como a todos sus componentes, por abrirme los brazos siempre que lo he necesitado.

Por último, dedicar unas líneas a las personas que, también desinteresadamente, dedicaron parte de su tiempo y esfuerzo en ayudar a pasar los cuestionarios en los centros, en especial a Claudio y Carlos, amigo y cuñado. Así como a todos y cada uno de los centros y alumnado, que colaboraron en mi estudio, siendo parte fundamental: CC Padre Piquer, CC San Ramón y San Antonio, CC Arcángel Rafael, IES Clara Campoamor, IES Fortuna, IES Ítaca, IES Iturralde, IES Joaquín Rodrigo, IES Jorge Guillén, IES Juan de la Cierva e IES López Vicuña.

Y finalmente, gracias a Alejandro, por servir de empujón el último año. Tu risa, tu mirada y la forma en la que me dices tía, ha sido vital para volver a ver la luz.

Que este trabajo sea un ejemplo para aquellas personas que luchan por conseguir un sueño; pues el empeño, la paciencia y el esfuerzo, puede un día llegar a dar sus frutos.

Gracias de corazón.

ÍNDICE

ABSTRACT	1
RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	5
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I. VALORES: CONCEPTO Y DESARROLLO	9
1.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE VALOR	10
1.1.1. CONCEPTO DE VALOR	10
1.1.2. TIPOLOGÍA DE VALORES Y JERARQUÍA	14
1.1.3. TEORÍA DE EDUARD SPRANGER	19
1.2. FORMACIÓN DE VALORES Y ENTORNO SOCIO-EDUCATIVO	22
1.2.1. FAMILIA Y VALORES	24
1.2.2. LA SOCIEDAD Y LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE VALORES	25
1.2.3. VALORES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	27
1.2.4. VALORES Y GRUPO DE IGUALES	29
1.2.5. EL DEPORTE	30
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32
CAPÍTULO II. VALORES Y POLÍTICA EDUCATIVA	46
2.1. POLÍTICA EDUCATIVA, CAMBIO SOCIAL Y DIVERSIDAD: EDUCACIÓN Y VALORES	46
2.1.1. MODELO SOCIAL Y POLÍTICA EDUCATIVA HACIA LA DIVERSIDAD COMO FUENTE DE VALORES	46
2.1.2. ENFOQUES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	50

2.2. LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y MODELO ESCOLAR	52
2.2.1. VALORES EN LAS LEYES EDUCATIVAS	52
2.2.2. VALORES EDUCATIVOS DE LA TEORÍA DE SPRANGER REFLEJADOS EN LA LEGISLACIÓN	60
2.3. VALORES EN EL MODELO EDUCATIVO INCLUSIVO	63
2.3.2. LOS VALORES INCLUSIVOS	63
2.3.3. LOS VALORES INCLUSIVOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
CAPÍTULO III. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y VALORES	77
3.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE INCLUSIÓN	78
3.1.1. INCLUSIÓN Y CAMBIO SOCIAL Y EDUCATIVO	78
3.1.2. INCLUSIÓN EDUCATIVA	79
3.1.3. INCLUSIÓN E INSTITUCIONES EDUCATIVAS	83
3.2. PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	85
3.3. CONCEPCIÓN DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EN LA TEORÍA DE SPRANGER	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	
CAPÍTULO IV. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	99
4.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	100
4.2. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	100
4.2.1. OBJETIVO GENERAL	100
4.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	101

4.3. HIPÓTESIS	101
4.4. VARIABLES	101
4.4.1. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	107
4.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	109
4.6. DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA	109
4.7. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	118
4.7.1. CUESTIONARIO DE VALORES PARA EL ALUMNADO	118
4.7.2. CUESTIONARIO DE INCLUSIVIDAD PARA EL PROFESORADO	135
4.7.3. ESCALA DE OBSERVACIÓN DE INCLUSIVIDAD EN EL CENTRO	139
4.8. TRABAJO DE CAMPO	143
4.9. ANÁLISIS DE DATOS	144
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS	145
5.1. DESCRIPTIVOS DE LA VARIABLE VALORES Y SUS DIMENSIONES	149
5.2. DESCRIPTIVOS DE LA VARIABLE INCLUSIVIDAD Y SUS DIMENSIONES	162
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS PARA EL ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS.	185
6.1. INCLUSIVIDAD Y VALORES EN EL ALUMNADO	185
6.2. GÉNERO Y VALORES	199
6.3. CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES Y ELECCIÓN DE VALORES	209

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA 222

7.1. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 223

7.2. CONCLUSIONES 237

7.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO 241

7.4. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN 243

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 244

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO DE VALORES EN EL ALUMNADO 248

ANEXO 2: CUESTIONARIO DE INCLUSIVIDAD PARA EL PROFESORADO 251

ANEXO 3: ESCALA DE OBSERVACIÓN DE INCLUSIVIDAD EN CENTRO 254

ANEXO 4: LISTADO Y DEFINICIÓN DE ÍTEMS FINALES EN CUESTIONARIO DE VALORES EN EL ALUMNADO 257

ANEXO 5: RESULTADOS PUNTUACIONES FACTORIALES 261

ANEXO 6: RESULTADOS DESCRIPTIVOS VARIABLE VALORES 282

ANEXO 7: ANÁLISIS FIABILIDAD INSTRUMENTO FINAL 302

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: CONCEPTO DE VALOR SEGÚN DIFERENTES AUTORES: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS 12

TABLA 2: DIFERENTES DEFINICIONES DE VALOR 18

TABLA 3: ENFOQUES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD 51

TABLA 4: COMPARATIVA DE LOS VALORES EN LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS DESDE 1970 56

TABLA 5: COMPARATIVA DE ASIGNATURAS RELACIONADAS CON VALORES EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA DESDE 1970 59

TABLA 6: COMPARATIVA DE LOS VALORES DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS Y LA TEORÍA DE EDUARD SPRANGER 62

TABLA 7: PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	87
TABLA 8: COMPARACIÓN DE LA DIMENSIÓN A.1. DEL <i>INDEX FOR INCLUSION</i> CONSTRUIR COMUNIDAD Y LA TEORÍA DE E.SPRANGER	88
TABLA 9: DIMENSIÓN A.2. DEL <i>INDEX FOR INCLUSION</i> ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS Y LA TEORÍA DE E.SPRANGER	89
TABLA 10: DIMENSIÓN B.1. DEL <i>INDEX FOR INCLUSION</i> DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS Y LA TEORÍA DE E.SPRANGER	90
TABLA 11: TIPOLOGÍA DE CENTROS	102
TABLA 12: RELACIÓN DE INSTRUMENTOS UTILIZADOS	109
TABLA 13: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO	110
TABLA 14: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR TITULARIDAD DE CENTRO	111
TABLA 15: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR PERSONAL DOCENTE	116
TABLA 16: FORMACIÓN PREVIA DEL PERSONAL DOCENTE	117
TABLA 17: AÑOS DE EXPERIENCIA DEL PERSONAL DOCENTE	117
TABLA 18: NÚMERO DE ÍTEMS POR DIMENSIONES	118
TABLA 19: RESPUESTAS ÍTEM APOYO A MIS AMIGOS	120
TABLA 20: RESPUESTAS ÍTEM ME GUSTA QUE LA GENTE ESTÉ AGUSTO CONMIGO	120
TABLA 21: RESPUESTAS ÍTEM ME GUSTA OPINAR TAL COMO YO PIENSO NO COMO OPINAN OTROS	120
TABLA 22: RESPUESTAS ÍTEM LOS INMIGRANTES DEBEN IRSE A SUS PAÍSES	121
TABLA 23: RESPUESTAS ÍTEM ME PREOCUPA QUE MI FAMILIA ESTÉ PASANDO POR UN MAL MOMENTO ECONÓMICO	121
TABLA 24: RESPUESTAS ÍTEM ME GUSTA AYUDAR A MIS COMPAÑEROS	121
TABLA 25: RESPUESTAS ÍTEM LO QUE MÁS ME GUSTA ES SENTIRME DENTRO DE UN GRUPO DONDE AYUDAR	122
TABLA 26: ANÁLISIS FIABILIDAD INSTRUMENTO VALORES FINAL	123
TABLA 27: RESUMEN DEL PROCEDIMIENTO MEJORA DEL INSTRUMENTO DE VALORES EN EL ALUMNADO	124

TABLA 28: COMUNALIDADES FACTOR 1. VALORES ECONÓMICOS	125
TABLA 29: VARIANZA TOTAL EXPLICADA	125
TABLA 30: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES ECONÓMICOS	125
TABLA 31: COMUNALIDADES FACTOR 2. VALORES ESTÉTICOS	126
TABLA 32: VARIANZA TOTAL EXPLICADA	126
TABLA 33: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES ESTÉTICOS	127
TABLA 34: COMUNALIDADES FACTOR 3. VALORES INTELECTUALES	127
TABLA 35: VARIANZA TOTAL EXPLICADA	128
TABLA 36: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES INTELECTUALES	128
TABLA 37: COMUNALIDADES FACTOR 4. VALORES POLÍTICO-ÉTICOS	129
TABLA 38: VARIANZA TOTAL EXPLICADA	129
TABLA 39: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES POLÍTICO-ÉTICOS	130
TABLA 40: COMUNALIDADES FACTOR 5. VALORES SOCIO-AFECTIVOS	130
TABLA 41: VARIANZA TOTAL EXPLICADA	131
TABLA 42: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES SOCIO-AFECTIVOS	131
TABLA 43: COMUNALIDADES FACTOR 6. VALORES RELIGIOSOS	132
TABLA 44: VARIANZA TOTAL EXPLICADA	132
TABLA 45: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES RELIGIOSOS	132
TABLA 46: COMUNALIDADES FACTOR 7. VALORES CULTURA FÍSICA	131
TABLA 47: VARIANZA TOTAL EXPLICADA	133
TABLA 48: MATRIZ DE COMPONENTES CULTURA FÍSICA	133
TABLA 49: COMUNALIDADES FACTOR 8. VALORES ECOLÓGICOS	134
TABLA 50: VARIANZA TOTAL EXPLICADA	134

TABLA 51: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES ECOLÓGICOS	135
TABLA 52: COMPOSICIÓN POR DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO INCLUSIVIDAD PARA EL PROFESORADO	136
TABLA 53: DIMENSIÓN CULTURA INCLUSIVA EN INSTRUMENTO INCLUSIVIDAD PARA EL PROFESORADO	136
TABLA 54: DIMENSIÓN POLÍTICA INCLUSIVA EN INSTRUMENTO INCLUSIVIDAD PARA EL PROFESORADO	137
TABLA 55: DIMENSIÓN PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN INSTRUMENTO INCLUSIVIDAD PARA EL PROFESORADO	138
TABLA 56: DIMENSIONES ESCALA DE OBSERVACIÓN INCLUSIVIDAD EN CENTRO	142
TABLA 57: ÍTEMS CENTRO ESCALA DE OBSERVACIÓN INCLUSIVIDAD EN CENTRO	142
TABLA 58: ÍTEMS AULAS ESCALA DE OBSERVACIÓN INCLUSIVIDAD EN CENTRO	142
TABLA 59: ÍTEMS CLIMA ESCOLAR ESCALA DE OBSERVACIÓN INCLUSIVIDAD EN CENTRO	143
TABLA 60: RESULTADOS VALORES ECONÓMICOS	149
TABLA 61: RESULTADOS VALORES ESTÉTICOS	151
TABLA 62: RESULTADOS VALORES INTELECTUALES	152
TABLA 63: RESULTADOS VALORES POLÍTICO-ÉTICOS	153
TABLA 64: RESULTADOS VALORES SOCIO-AFECTIVOS	155
TABLA 65: RESULTADOS VALORES RELIGIOSOS	157
TABLA 66: RESULTADOS VALORES TÉCNICOS	158
TABLA 67: RESULTADOS VALORES CULTURA FÍSICA	159
TABLA 68: RESULTADOS VALORES ECOLÓGICOS	160
TABLA 69: DIMENSIÓN CULTURAS INCLUSIVAS	159
TABLA 70: PORCENTAJES POR TIPO DE CENTRO EN CULTURAS INCLUSIVAS	164
TABLA 71: DIMENSIÓN POLÍTICAS INCLUSIVAS	169

TABLA 72: PORCENTAJES POR TIPO DE CENTRO EN POLÍTICAS INCLUSIVAS	170
TABLA 73: DIMENSIÓN PRÁCTICAS INCLUSIVAS	177
TABLA 74: PORCENTAJES POR TIPO DE CENTRO EN PRÁCTICAS INCLUSIVAS	178
TABLA 75: RESULTADOS PUNTUACIONES ESCALAS DE OBSERVACIÓN DE INCLUSIVIDAD POR CENTROS.	183
TABLA 76: PRUEBA HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS	185
TABLA 77: ANOVA VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)	187
TABLA 78: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)	188
TABLA 79: ANOVA VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)	188
TABLA 80: ANOVA VALORES ESTÉTICOS	189
TABLA 81: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ESTÉTICOS	189
TABLA 82: ANOVA VALORES INTELECTUALES	190
TABLA 83: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES INTELECTUALES	191
TABLA 84: ANOVA VALORES POLÍTICOS	192
TABLA 85: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES POLÍTICOS	193
TABLA 86: ANOVA VALORES ÉTICOS	193
TABLA 87: ANOVA VALORES SOCIO/AFECTIVOS	194
TABLA 88: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES SOCIO-AFECTIVOS	195
TABLA 89: ANOVA VALORES RELIGIOSOS	196
TABLA 90: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES RELIGIOSOS	196
TABLA 91: ANOVA VALORES CULTURA FÍSICA	192
TABLA 92: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES DE CULTURA FÍSICA	197
TABLA 93: ANOVA VALORES ECOLÓGICOS	198
TABLA 94: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ECOLÓGICOS	199
TABLA 95: HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS EN HIPÓTESIS 2	199

TABLA 96: ESTADÍSTICOS DE GRUPO	201
TABLA 97: PRUEBA T VALORES ECONÓMICOS (GASTO IRRACIONAL)	201
TABLA 98: ESTADÍSTICOS DE GRUPO	202
TABLA 99: PRUEBA T VALORES ECONÓMICOS (GASTO RACIONAL)	202
TABLA 100: RESULTADOS U-MANN WHITNEY VALORES ESTÉTICOS	203
TABLA 101: ESTADÍSTICO DE CONTRASTE VALORES ESTÉTICOS	203
TABLA 102: ESTADÍSTICOS DE GRUPO	203
TABLA 103: PRUEBA T VALORES INTELECTUALES	204
TABLA 104: RESULTADOS U-MANN WHITNEY VALORES POLÍTICOS	204
TABLA 105: ESTADÍSTICO DE CONTRASTE VALORES POLÍTICOS	205
TABLA 106: ESTADÍSTICOS DE GRUPO	205
TABLA 107: PRUEBA T VALORES ÉTICOS	205
TABLA 108: RESULTADOS U-MANN WHITNEY VALORES SOCIO-AFECTIVOS	206
TABLA 109: ESTADÍSTICO DE CONTRASTE VALORES SOCIO-AFECTIVOS	206
TABLA 110: ESTADÍSTICOS DE GRUPO	206
TABLA 111: PRUEBA T VALORES RELIGIOSOS	207
TABLA 112: ESTADÍSTICOS DE GRUPO	207
TABLA 113: PRUEBA T VALORES CULTURA FÍSICA	208
TABLA 114: ESTADÍSTICOS DE GRUPO	208
TABLA 115: PRUEBA T VALORES ECOLÓGICOS	208
TABLA 116: PRUEBA HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS	209
TABLA 117: ANOVA VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)	210
TABLA 118: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ECONÓMICOS (I) GASTO IRRACIONAL	211
TABLA 119: ANOVA VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)	212

TABLA 120: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ECONÓMICOS (I) GASTO IRRACIONAL	213
TABLA 121: ANOVA VALORES ESTÉTICOS	213
TABLA 122: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ESTÉTICOS	214
TABLA 123: ANOVA VALORES INTELECTUALES	215
TABLA 124: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES INTELECTUALES	216
TABLA 125: ANOVA VALORES POLÍTICOS	216
TABLA 126: PRUEBA DE KRUSKAL WALLIS EN VALORES ÉTICOS SEGÚN LA TIPOLOGÍA FAMILIAR Y PERSONAL	217
TABLA 127: ESTADÍSTICOS DE CONTRASTES VALORES ÉTICOS	217
TABLA 128: ANOVA VALORES SOCIO-AFECTIVOS	217
TABLA 129: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES SOCIO-AFECTIVOS	218
TABLA 130: PRUEBA DE KRUSKAL WALLIS EN VALORES RELIGIOSOS SEGÚN LA TIPOLOGÍA FAMILIAR Y PERSONAL	219
TABLA 131: ESTADÍSTICOS DE CONTRASTES VALORES RELIGIOSOS	219
TABLA 132: ANOVA VALORES CULTURA FÍSICA	219
TABLA 133: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES CULTURA FÍSICA	220 221
TABLA 134: ANOVA VALORES ECOLÓGICOS	
TABLA 135: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ELECCIÓN DE VALORES SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE CENTRO	232
TABLA 136: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ELECCIÓN DE VALORES SEGÚN EL SEXO DEL ALUMNADO	234
TABLA 137: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ELECCIÓN DE VALORES SEGÚN LA PROCEDENCIA FAMILIAR Y/O PERSONAL	235

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: PROCESO SELECCIÓN DE MUESTRA	110
GRÁFICO 2: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE SEXO	111
GRÁFICO 3: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE EDAD	112
GRÁFICO 4: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE NACIONALIDAD DEL ALUMNADO	112
GRÁFICO 5: DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO SEGÚN NACIONALIDAD	113
GRÁFICO 6: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE NACIONALIDAD DE LA FAMILIA	114
GRÁFICO 7. DISTRIBUCIÓN PROCEDENCIA FAMILIAS DEL ALUMNADO	114
GRÁFICO 8: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE IDENTIFICACIÓN CON LA FAMILIA	115
GRÁFICO 9: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE NÚMERO DE MIEMBROS EN LA FAMILIA	115
GRÁFICO 10: TIPOLOGÍA DE CENTROS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	116
GRÁFICO 11: MEDIAS EN VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)	187
GRÁFICO 12: MEDIAS EN VALORES ESTÉTICOS	189
GRÁFICO 13: MEDIAS EN VALORES INTELECTUALES	190
GRÁFICO 14: MEDIAS EN VALORES POLÍTICOS	192
GRÁFICO 15: MEDIAS EN VALORES SOCIO-AFECTIVOS	194
GRÁFICO 16: MEDIAS EN VALORES RELIGIOSOS	195
GRÁFICO 17: MEDIAS EN VALORES CULTURA FÍSICA	197
GRÁFICO 18: MEDIAS EN VALORES ECOLÓGICOS	198
GRÁFICO 19: MEDIAS EN VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)	211
GRÁFICO 20: MEDIAS EN VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)	212
GRÁFICO 21: RESULTADO DE MEDIAS EN VALORES ESTÉTICOS	214
GRÁFICO 22: RESULTADO DE MEDIAS EN VALORES INTELECTUALES	215

GRÁFICO 23: MEDIAS EN VALORES SOCIO-AFECTIVOS	218
GRÁFICO 24: MEDIAS EN VALORES CULTURA FÍSICA	220

ABSTRACT

Education is closely related to values. Nowadays there is a frequent debate between those who think that we are in a valueless society and the ones who defend the emergence of individual and economic values. But education in values is not alien to the social contexts or the educational system.

This thesis, *Inclusivity and Values in Education*, tries to shed light on inclusive schools as developers of social values (respect, social sensibility and team work) and political values (justice, coherence, truth and responsibility).

For this, it has been previously done a theoretical revision about aspects related to personal values as well as the main agents of transmission. Inclusive education is that which acknowledges, fosters and answers to diversity for everybody, supports the right to an education, to equity and to individualized education.

Therefore, one of the main objectives of this work is identifying the values that teenagers show dependent of the type of school they are learning in.

Besides the type of school, it is intended to attain two more objectives: analyze the type of dominant values among Secondary Education Students based on their sex, and the values of these students dependent on their personal and family background.

In relationship to the model of investigation, it is a study *ex-post.facto*, where there is no handling of an independent variable and the natural group of class is used. The dependent variable is observed through the search of the effects that can be caused on it by the independent variable. It has been made a descriptive analysis of the variables: values and their dimensions and inclusivity and their dimensions; and statistic analysis for the study of the differences among several groups.

Two tools for measurement have been adapted. One is the *Questionnaire of Values* (reliability Alpha of Cronbach 0.842), which starts and updates Eduard Spranger's theory (1914), who establishes nine types of personal valuation to life, linked to the psychological aspect: economical, aesthetical, intellectual, political, ethical, socio-emotional, religious, of physical culture and ecological.

The other tool is the *Inclusivity of the School Questionnaire* from the *Index for Inclusion* (Booth and Ainscow, 2002) and the *AVACO-EVADIE* (Biencinto, González, García, Sánchez and Madrid, 2009) (reliability Alpha of Cronbach 0.909) that assesses the grade of inclusion of the culture, the politics and the practices done in schools. Schools are classified into inclusive, partially inclusive and administrative. Inclusive schools are characterized by showing full accessibility to everybody, getting rid of barriers from all the facilities, favoring the families' commitment to the school and a body of professionals who works as a team, take care of all kinds of students and look.

The results show a trend in the choice of values in students depending on the type of center. Thus, students in inclusive schools score higher on political values, aesthetic and intellectual type, as well as religious and physical culture. However, students are administrative centers that get a high score in securities of socio-emotional type.

Second, differences in values are observed according to sex. Girls value highest aesthetic values and religious type while a trend is visible that boys achieve higher scores on values economic, both rational and irrational spending. Differences in political values are appraised based on the sex of the students.

Finally, differences lie in the choice of values depending on the place of origin. The values of such economic, aesthetic, intellectual and physical education are more valued by students born in Spain but whose family is foreign. And the socio-emotional values are most valued by foreign students whose families are also foreign. Differences in religious values are appraised according to the place of origin of families and / or children / as.

RESUMEN

La educación se relaciona estrechamente con los valores. En la actualidad es frecuente el debate entre los que piensan que estamos en una sociedad sin valores y los que defienden la aparición de valores individualistas y económicos. Pero la formación en valores no es ajena al contexto social ni al modelo educativo.

La tesis, *Inclusividad y valores en educación*, pretende poner en evidencia que los centros escolares inclusivos desarrollan valores de tipo social (respeto, sensibilidad social y trabajo en equipo) así como de tipo político (justicia, coherencia, verdad y responsabilidad).

Para ello, se realiza previamente una revisión teórica sobre aspectos relacionados con los valores personales así como los principales agentes de transmisión.

La educación inclusiva es aquella que reconoce, promueve y responde educativamente a la diversidad de todas y cada una de las personas, respalda el derecho a la educación, la equidad y la educación individualizada. Por ello, uno de los objetivos principales de este trabajo es identificar los valores que los adolescentes manifiestan en función del tipo de centro en el que se forman.-

Además del tipo de centro, se ha intentado dar respuesta a dos objetivos complementarios, analizar el tipo de valores dominantes de los estudiantes de Educación Secundaria en función del sexo y los valores del alumnado en función del lugar de procedencia personal y familiar.

Respecto al diseño de investigación, se trata de un estudio de carácter ex-post-facto, donde no se manipula la variable independiente y se toman los grupos naturales de clase. La variable dependiente se observa a través de la búsqueda de los efectos que pudiera causar en ella la variable independiente. Se han realizado análisis descriptivo de las variables: valores y sus dimensiones e inclusividad y sus dimensiones; y análisis estadísticos para el estudio de las diferencias entre grupos.

Se han adaptado dos instrumentos de medida. El *Cuestionario de Valores* (fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,842), parte y actualiza la teoría de Eduard Spranger (1914), quien establece 9 tipos de valoración personal hacia la vida, vinculados al ámbito psicológico: económicos, estéticos, intelectuales, políticos, éticos, socio-afectivos, religiosos, cultura física y ecológicos.

Y el cuestionario de inclusividad de los centros a partir del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) y el AVACO-EVADIE (Biencinto, González, García, Sánchez y Madrid, 2009) (fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,909) que valora el grado de inclusión en torno a la cultura, política y prácticas realizadas en el centro educativo. Los centros se dividen en inclusivos, inclusivos parciales y administrativos. Los centros inclusivos

se caracterizan por mostrar accesibilidad plena para todos/as eliminando las barreras en todas las instalaciones, favoreciendo la participación familiar en el centro educativo, profesionales que trabajan en equipo, atienden a todo tipo de alumnado y apuestan por un aprendizaje cooperativo y participativo.

Los resultados ponen en evidencia una tendencia en la elección de valores en el alumnado en función de la tipología de centro. Así, los estudiantes de los centros inclusivos puntúan más alto en valores de tipo político, estéticos e intelectuales, como religiosos y de cultura física. Sin embargo, son los estudiantes de centros administrativos los que obtienen una puntuación más alta en valores de tipo socio-afectivos.

En segundo lugar, se observan diferencias en los valores en función del sexo. Las chicas valoran más alto los valores de tipo estéticos y religiosos mientras que se aprecia una tendencia a que los chicos obtengan puntuaciones mayores en valores de tipo económico, tanto en gasto racional como irracional. También se aprecian diferencias en valores políticos en función del sexo del alumnado.

Por último, se encuentran diferencias en la elección de valores en función del lugar de procedencia. Los valores de tipo económicos, estéticos, intelectuales y de cultura física son más valorados por los estudiantes nacidos en España pero cuya familia es extranjera. Y los valores socio-afectivos son más valorados por los estudiantes extranjeros cuyas familias también son extranjeras. También se aprecian diferencias en valores religiosos en función al lugar de procedencia de las familias y/o hijos/as.

INTRODUCCIÓN

Nuestro mundo se caracteriza por una realidad social diversa, reflejada en aspectos como: la cultura, las costumbres, la procedencia, la ideología, o la etnia... que determina de forma individual a cada persona.

Esta diversidad humana se ve reflejada en el entorno escolar, al integrar a diverso tipo de alumnado con características y necesidades particulares.

La educación en valores es consustancial a la educación misma ya que es parte del proceso socializador que compete a la escuela, tanto como a la familia.

Esta temática ha propiciado el interés, el estudio y la reflexión de especialistas en educación a lo largo del tiempo, especialmente en periodos en que confluyen diversas ideologías y culturas. Lara y Fernández (2005) afirman que la educación en valores es una cuestión de permanente actualidad en las Ciencias de la Educación. No obstante, la atención se ha centrado con mayor frecuencia en el ámbito de las habilidades y de las competencias sociales, como prueba la escasez de cuestionarios diseñados para evaluar el tipo de valores sociopersonales en el alumnado, especialmente, en la etapa de Educación Secundaria (De la Fuente; Peralta y Sánchez, 2006).

De la Fuente et al. (2006) también resaltan la necesidad de indagar en valores de carácter personal, ya que éstos pueden llegar a condicionar su interacción con los demás. En dicha interacción se producen en la sociedad casos puntuales de agresiones a grupos étnicos y casos de violencia, que ponen en evidencia antivalores de convivencia y respeto a la individualidad.

En los centros educativos se trabajan los valores a través de diferentes programas y modelos educativos, diseñados para conocer y transmitir unos valores, ofreciendo a su alumnado aquellos que consideran necesarios o imprescindibles para la construcción personal y el logro de una mejor convivencia social. La escuela es un entorno de transmisión de valores, pero también la sociedad y la familia.

Desde la teoría, parece evidente y necesario fomentar valores prosociales en los estudiantes, como los democráticos, de cooperación y tolerancia, y de respeto a las diferencias. Dichos valores se hallan presentes en un modelo inclusivo de educación.

La educación inclusiva es un referente para el desarrollo de la persona y la formación de ciudadanos y ciudadanas que conviven en una sociedad democrática (Casanova, 2011). “La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra” (Booth, et al., 2015).

Por todo ello, vemos necesario indagar en el estudio de valores personales y su posible relación con el tipo de centro educativo. Tratamos de comprobar si el alumnado que asiste a centros inclusivos desarrolla en mayor medida valores de tipo social y político-éticos, que los que asisten a otro tipo de centros.

Un centro inclusivo implica relacionar prácticas y acciones escolares con valores inclusivos, relacionados con: el derecho a la educación, la confianza, la igualdad, la participación, la comunidad, la sostenibilidad, el respeto por la diversidad y la no violencia (Booth, et al. 2015).

Nos centramos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria porque durante esta etapa el adolescente elige su propia escala de valores. Durante este periodo, el pensamiento moral se vuelve autónomo y se consolidan los valores personales, sobre todo los valores de tipo social (Farrington, 1989, 1993; Tremblay, Kurtz, Mase, Vitaro y Phil, 1995), ya que el adolescente otorga importancia a la interacción con los demás, pasando a ser el grupo de iguales un entorno trascendental en su formación como persona. Erickson (1950) destaca esta etapa como un periodo fundamental en la formación de la identidad y Kohlberg (1958) vincula esta etapa con el razonamiento moral fundamentado, donde se reconoce la necesidad de un contrato social.

Esta tesis investiga la relación entre *Inclusividad y valores en educación* cuyos resultados permitirán poner en evidencia los valores de los adolescentes en función del tipo de centro en el que se educan y otras variables relacionadas con la socialización. Los resultados permitirán reflexionar sobre la importancia de elaborar propuestas para educar en valores inclusivos, puesto que son los que la sociedad democrática debería fomentar, a través de la igualdad de oportunidades.

El trabajo consta de ocho capítulos. Los tres primeros capítulos forman parte de la fundamentación teórica de la tesis. En el primero de ellos se realiza una aproximación conceptual al término valor, contemplando su evolución histórica y diferentes agentes como transmisión de valores. Se hace, en este capítulo, un recorrido por diferentes autores y se realiza una elección teórica para nuestro estudio: la teoría de valores de Eduard Spranger (1914). Seleccionamos esta teoría porque trata de comprender y describir, desde el ámbito de la psicología, diferentes tipos de valoración hacia la vida. De este modo, Spranger acaba definiendo hasta seis tipos de valores humanos, de donde derivan seis tipos de personalidad diferentes: valores teóricos, económicos, estéticos, sociales, políticos y religiosos, a partir del análisis de las elecciones personales y la caracterización de sus intereses en y para con la vida.

Esta teoría sirve de modelo para diversos autores (Allport, Vernon y Lindzey, 1951) y de referencia a estudiosos en la línea de valores, como Marín (1990), Ortega y Mínguez (2001) y García y Guzmán (2002). Resulta además fundamental por tratar de distinguir y estudiar diferentes tipos de personas con diferentes peculiaridades, pone en evidencia que la educación en la formación de valores es un proceso en el cual se jerarquizan los valores que se interiorizan y se encamina a la formación individual. En este capítulo, también se sintetiza el desarrollo de valores en la persona.

El segundo capítulo analiza los valores en la política educativa. Se describe cómo el modelo social y la política educativa han evolucionado, concibiendo la diversidad desde diferentes perspectivas o distintos enfoques de atención a la diversidad. También se relacionan las diferentes leyes educativas del sistema español y los valores educativos de la Teoría de Spranger. Finaliza este capítulo identificando los valores del modelo educativo inclusivo.

El capítulo tres analiza la inclusión educativa y sus principios. Asocia el cambio social y educativo y su puesta en práctica en instituciones educativas. Finaliza este capítulo estableciendo la relación entre valores de la educación inclusiva y los valores en la teoría de Spranger.

Los capítulos cuatro, cinco y seis, forman parte del estudio empírico de la tesis. El capítulo cuatro describe la metodología empleada. El diseño de investigación que comprende el problema a investigar, la formulación de hipótesis y los objetivos perseguidos, la identificación de las variables, la población y muestra, la descripción de los centros en los que se ha realizado la investigación, los instrumentos de recogida de datos y el proceso de tratamiento de datos.

El capítulo quinto recoge el análisis y exposición de los datos obtenidos. El análisis descriptivo de las diferentes variables y los análisis que contrastan las hipótesis del problema planteado.

Finalmente, en el capítulo sexto, se analizan los principales resultados obtenidos en la investigación y se exponen las principales conclusiones obtenidas de este estudio. Se comentan los logros y limitaciones, se especifican algunas propuestas y las posibilidades que se abren a futuros trabajos relacionados con la educación en valores.

Por último, los Anexos recogen la información aportada para llevar a cabo esta tesis doctoral: cuestionarios realizados, escala de observación de inclusividad en centro, así como el listado y definición de ítems y la salida de datos obtenidos en las pruebas estadísticas realizadas.

Consideramos que algo tan fundamental como la educación en valores, es el punto de partida y a la vez la brújula y timón de todo navegante en la sociedad, marcando el rumbo de la vida de nuestro alumnado.

Referencias bibliográficas

- Allport, G.W.; Vernon, P.E. y Lindzey, G. (1951). *Study of values*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Echeita, G.; Muñoz, Y.; Simón, C. y Sandoval, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Casanova, MA (2011). *La Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De la Fuente, J.; Peralta F.J. y Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas en convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 171-200.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and victims*, 4(2), 79-100.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 381-458.
- García, F y Guzmán, F. (2002). Educación y valores en España. En Penas Castro S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los Jóvenes de 13 y 14 años de la Provincia de A Coruña*. Facultad de Psicología. USC.
- Kohlberg, L. (1958) *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. University of Chicago.
- Lara, T. y Fernández, A. (2005). Estudio de valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado. *Revista de educación*, 336, 397-414.
- Marín, R. M. (1990). Valores y fines. In *AAVV Filosofía de la educación hoy*. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, Dykinson.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Spranger, E. (1914). *Formas de vida*. Madrid: Revista de Occidente.
- Tremblay, R.E. ; Kurtz, L. ; Masse, L. ; Vitaro, F y Phil, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: It's impact through adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 560-568.

Capítulo I.

VALORES: CONCEPTO Y DESARROLLO.

“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas, inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.”

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.

Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

(Artículo 29: Plan de Educación).

1.1. ***Delimitación conceptual de valor.***

1.1.1. **Concepto de Valor.**

Valor es un término polisémico, abarca gran cantidad de significados. Procede del latín *valere*, esto es, ser o estar fuerte y sano/a. En griego se traduce como *axios*, siendo merecedor/a, digno/a. Desde principios del siglo XX, se intenta profundizar en el concepto de valor, desde diversos ámbitos como: la filosofía, la literatura, la psicología y la educación; y se establece un nexo entre el concepto valor con las necesidades y conductas (Dewey, 1939; Woodruff, 1942), las actitudes (Smith, 1963), y con los modelos normativos (Jacob y Flink, 1962).

Arufe (2011) afirma que el término valor, al ser polisémico, es complejo de definir. Dependiendo del ámbito técnico o científico desde el que estudiemos este vocablo, la definición del mismo diferirá en mayor o menor grado. Las diferentes acepciones que el término valor toma, parece que pueden vincularse a la disciplina desde donde se analiza el concepto de valor (filosofía, literatura, sociología, psicología o educación).

La Real Academia de la Lengua Española (2004) define valor como: *la cualidad física, intelectual o moral de alguien. Calidad de algo digno de interés y estima. Cada una de las supuestas cualidades positivas, consideradas en abstracto.* En relación con esta definición, en cuanto es algo de interés, puede conformar nuestra conducta hacia ello, por tanto, valor es un fin generalizado que guía el comportamiento hacia la uniformidad en diversidad de situaciones (Fallding, cit. por Acuña, 1994).

El ámbito de la sociología introduce el plano sociocultural. Desde este sentido, Hillmann (2001) establece que los valores están determinados por la historia y la cultura, siendo relativos y cambiantes. Los valores guían la selección o evaluación de la conducta y son ordenados por su importancia relativa (Schwartz y Bilsky, 1994 cit. por Gutiérrez, 2003). Desde un punto de vista sociológico, un valor puede ser universal, cuando se atribuye y es asumido por todas las personas de la sociedad, o relativo, cuando solo es asumido por un conjunto de individuos.

Otras funciones son las de justificar las normas sociales y las sanciones sociales, establecer la jerarquía social y determinar tanto la continuidad social como el cambio social. Dentro de una concepción sociológica, M. Rokeach (1973) distingue entre valores fundamentales o primordiales (*terminal values*) que expresan los grandes fines de la existencia humana (por ejemplo, una vida confortable, un mundo en paz, la igualdad de todas las personas), y unos valores instrumentales (*instrumental values*), que sirven de medio para la consecución de los valores primordiales, y entre ellos están las virtudes morales y sociales y aquellas cualidades humanas que aseguran la buena vida social, tales como la solidaridad, la laboriosidad, la competencia personal y la responsabilidad.

La psicología aporta a la significación de valor el ser una creencia duradera que guía o regula la conducta, además de tener un componente motivacional. La psicología social concreta que el modo final de actuar lo fija la persona en concordancia a lo que es socialmente preferible (Rokeach, cit. por Gutiérrez, 2003).

Desde la pedagogía, Flores y Gutiérrez (1990) definen el concepto de valor como aquellos criterios, pensamientos y decisiones a potenciar en una cultura como referente educativo para que el ser humano se desarrolle y perfeccione, esto es, se eduque.

Por tanto, los valores están determinados por la historia pudiendo variar en cada contexto cultural. Además, las creencias de una persona se componen de un sistema de valores que simula un conjunto de reglas aprendidas para hacer elecciones y resolver conflictos acorde a formas deseables de conducta. Los valores se convierten en una creencia que pueden motivar nuestra conducta y se le añade la posibilidad de ser educables respecto al momento histórico y cultural.

Barreto (2012) añade el concepto de dependencia al término de valor, ya que considera que los valores se encuentran adscritos a ciertos objetos en los que adquieren significado, creando dependencia hacia ellos. También atribuye el término historicidad, donde los valores tienen carácter propiamente histórico y proceden de una serie de ideales que las personas tratan de hacer suyos e incorporar a su manera de proceder en la vida. Igualmente, los valores tienen durabilidad, por haberse mantenido con los años; flexibilidad, como consecuencia de que cada persona puede vivirlos de una forma diferente. También poseen carácter inagotable, debido a que no se agotan nunca y su uso y empleo puede ser cada vez mayor; funcionalidad-aplicabilidad, ya que pueden llevarse a la práctica; trascendencia, como consecuencia de que aportan calidad humana integral; satisfacción, porque constituyen experiencias emocionales que dan un sentido a la existencia humana; y estructuralidad, puesto que todos los individuos los incorporan como parte de una estructura en la que primero son observados, luego aprendidos e interiorizados y después realizados y puestos en práctica.

El valor es particular para cada persona puesto que es algo que considera deseable y puede llevar a cambios en su conducta. Es decir, en el momento que se asume un valor, se integran los ámbitos cognitivos, afectivos y comportamentales o de acción (De la Fuente, et al., 2006).

La construcción del esquema de valores personales atiende a tres dimensiones inherentes en el proceso de construcción de éstos; siendo en primer lugar los pensamientos o ideas que la persona tiene sobre sí misma (expectativas, creencias, esquemas, habilidades de autorregulación y autocontrol); en segundo lugar, los sentimientos o emociones y afectos ante sí mismo (autoestima) y sobre los demás; y en último término, el mundo y acciones manifiestas o nivel de ejecución de conductas, habilidades o destrezas personales e interpersonales (De la Fuente, 1999, 2000).

Las investigaciones más actuales se encuentran sujetas en un modelo de construcción de valores personales autónomo y racional, por parte de los propios individuos (Álvarez y Gutiérrez, 2013). De forma que son éstos los que haciendo un uso libre e independiente de su razón, su observación e interacción su medio, elaboran una serie de criterios clave que determinan su conducta dentro de una sociedad, donde existen unos espacios para la

reflexión, intercambio de ideas y opiniones, y para la discusión y el análisis de las cosas que nos rodean, entre otras cuestiones.

A lo largo del siglo XX y XXI el concepto de valor y sus componentes son objeto de estudio por diversos autores como Super (1973), González (1992), Vasquez (1999), Gutiérrez (2003) y Ruiz (2004), entre otros. El concepto de valor varía a lo largo del tiempo, aunque hay elementos característicos que comparten o repiten y otros, que los diferencian (las semejanzas y diferencias se resumen en la tabla 1):

**TABLA 1: CONCEPTO DE VALOR SEGÚN DIFERENTES AUTORES:
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS**

AUTOR/ES	ELEMENTOS SEMEJANTES
Super (1970, 1973) Hollander (1968) González Lucini (1992) Bolívar (1995) Vasquez (1999) Elexpuru y Medrano (2001) Gutiérrez Sanmartín (2003) Bernard, Maio y Olson (2003) Bardi y Schwartz (2003) Ruiz Omeñaca (2004)	-Orientan la conducta humana -Condicionan el comportamiento individual - Ideales que se reflejan en la conducta humana.
Fondevila (1979) Van der Zaden (1990) Ruiz Omeñaca (2004)	- Componente emocional: influencia de los sentimientos, vínculos, afectividad.
Kroeber y Kluckhohn (1952) Frondizi (1977)	- Característica o cualidad (o conjunto de cualidades) de un individuo o grupo. - Adquiere sentidos ante determinadas situaciones.
Marín (1976) Quintana, (1996) Gutiérrez Sanmartín (2003)	- Responde a tendencias y necesidades.
Feather (1994) Bolívar (1995) Ortega y Mínguez (2001) Gutiérrez Sanmartín (2003)	- Son creencias duraderas.
Prieto Figueroa (1984) Tierno (1994)	- Supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. - Adquieren existencia real cuando se adhieren a objetos que lo sostienen, ante son meras posibilidades. - No son reales, no valen en sí mismos. - Los valores no existen con independencia de las cosas.
Hoyos (2004)	- Son propiedades de la realidad

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, los valores son entendidos como aquellas concepciones, creencias o conceptos que definen a un individuo o a un grupo. La mayoría de los autores señalados, participan de un concepto de valor como un componente que orienta la conducta, en el que se integran aspectos cognitivos, afectivos e intelectuales. Además,

destacan la vinculación de los valores al contexto social, por lo que orientan la vida de cada individuo dentro de un grupo de referencia.

Todos los autores coinciden en que el término valor hace referencia a aquellos ideales deseables que, siendo compartidos por los miembros de una sociedad y/o cultura, tienden a concretar un determinado modo de comportamiento. Así mismo, los valores se convierten en creencias duraderas, establecen formas de conducta y modos de vida diversos y personales.

Finalmente, los valores deseables conceptualmente se organizan en cada persona de acuerdo con la importancia con la que cada quién les dota, conformando de este modo una escala de valores personal.

Tierno (1994) introduce un aspecto que difiere del resto de definiciones, añade el componente intelectual que condiciona la elección de valores. También, Prieto (1984) añade la concepción de valor como no existente sino como una mera posibilidad, entendiendo que los valores no existen con independencia de las cosas.

Por tanto, valor se concibe como el conjunto de creencias o ideales que guían la conducta en la toma de decisiones e indican lo que es bueno o malo, siendo éstos individuales, propios de cada persona y partícipes de un contexto socio-cultural determinado.

Valores, actitudes, creencias y normas

Es frecuente que el término valor se sustituya por otros conceptos como son las actitudes, las creencias y las normas. Sin embargo, son conceptos diferentes, aunque relacionados.

Mientras que las actitudes son fenómenos psicosociales intra-personales, conformados a partir de la interacción del sujeto con el ambiente, los valores se refieren a creencias trascendentes y últimas (Gutiérrez, 2003). Es decir, las actitudes aluden a creencias con respecto a personas o situaciones concretas las cuales orientan y condicionan la vida de los individuos de una determinada manera, lleva a las personas a adoptar determinados comportamientos en función de su creencia con respecto a una actividad concreta o a la vida en general. Por tanto, las actitudes hacen referencia al comportamiento o forma de interactuar con el medio, aunque previamente se dé un proceso personal de construcción de creencias y valores, que guiarán las actitudes.

Las normas son aquellas pautas de conducta que generan una obligación, un sentido de cumplimiento: reglas, estándares, expectativas o guías que definen las situaciones sociales. Son pautas abstractas de una conducta específica situada en la mente del actor, que adquirió sus expectativas normativas de otros (padres, compañeros, maestros, etc.); pero, una vez interiorizadas, las normas crean en la persona un sentido de obligación (Acuña, 1994). Hillmann (2001) las define como conductas exigidas por el entorno social o por los compañeros de interacción a las que desempeñan roles u ocupan posiciones sociales y Arufe (2011) plantea que las normas son creencias creadas externamente y los valores, tienen que ser interiorizados por la persona, por tanto

diferenciamos normas de valor, aceptando que los valores son ejemplos de conductas y las normas son pautas de conducta que generan un sentido de cumplimiento. Son reglas que se deben seguir o a las que se deben ajustar las conductas, tareas y actividades (Arufe, 2011, p. 34). Por lo tanto, la diferencia entre valores y normas estriba en que los primeros son ejemplos de conducta asumidos por la persona como buenos o ideales y las segundas, son particularidades sociales de obligado cumplimiento para una sociedad en particular.

Existen diferentes características que puede contener un valor, las más importantes y compartidas por otros autores son, según Pérez (2008): (a) Los valores son apetecibles o deseados por su bondad. La propia idea de valor ya indica que es capaz de suscitar una apetencia o un deseo en el sujeto, quien no permanece indiferente ante el valor. (b) Posee fuerza para orientar la vida humana. Los valores son exigentes y ejercen una presión sobre la voluntad y la libertad de las personas. Esto en lo ético es un imperativo, en lo estético una conveniencia y en lo religioso es un compromiso. Es una exigencia que orienta nuestra vida en una u otra dirección o finalidad. (c) Se nos presentan de forma polar.

Como otra característica, un valor puede tomar un antivalor. Así, por ejemplo, al agrado se opone el desagrado, la riqueza a la pobreza, el bien al mal, la justicia a la injusticia. La razón de esta polaridad está en que no son objetos sino cualidades que se manifiestan desdobladas en un valor positivo y otro negativo. El valor es una conducta aceptada por la sociedad mientras que el contravalor o disvalor es una conducta que influye negativamente a los valores. El término disvalor hace referencia a lo que es considerado negativo, es la presencia de un valor que no consideramos deseable.

1.1.2. Tipología de valores y jerarquía.

Los valores se establecen de acuerdo con una jerarquía personal. Dicha clasificación atiende a criterios como la perspectiva atribuible a cada autor, el momento socio-histórico así como al planteamiento teórico o psico-filosófico de cada uno de ellos.

Nuestro trabajo de investigación propone tomar la teoría de valores de Eduard Spranger, en su libro *Formas de vida* (1914), que parte de la psicología y trata de describir diferentes tipos de valoración hacia la vida; siendo seis tipos de valores humanos, de donde derivan seis tipos de personalidad. En la clasificación sobre tipología de valores, diferencia: valores teóricos, económicos, estéticos, sociales, políticos y religiosos, a partir del análisis de las elecciones personales y la caracterización de sus intereses en y para con la vida.

Un autor precursor, Rokeach (1973) y más adelante Guaman (2013), plantean una clasificación donde diferencian entre valores instrumentales y terminales. Los valores instrumentales relacionados con modos de conducta, hacen referencia a comportamientos deseados y engloban a los valores de competencia personal (son más generales y se transforman en modos de conducta deseables y que mejoran la autoestima del sujeto): inteligencia, capacidad, racionalidad, curiosidad, imaginación, y a los valores morales (más individuales que los anteriores): honestidad, responsabilidad y cariño.

En segundo lugar, valores denominados como finales o terminales, representan fines o metas generales y reflejan los modos ideales de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común), por lo que generan autoconcepciones más significativas y persistentes en el sistema cognitivo de los individuos; a su vez, esta clasificación admite otra subdivisión, dándose valores personales (que describen las metas más beneficiosas para el individuo): felicidad, armonía interior, satisfacción con la tarea realizada, y en valores sociales (que representan estados deseados dentro del ámbito relacional del individuo): seguridad familiar, paz, igualdad y justicia.

Mientras que los valores terminales son referidos a estados deseables de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común) o metas a las que la persona aspira llegar, los valores instrumentales son los medios para alcanzar dicha/as meta/as.

Fronzizi (1977) reduce la clasificación de valores a tres tipos diferentes: valores inferiores: económicos y afectivos; valores intermedios: intelectuales y estéticos y valores superiores: morales y espirituales.

Más adelante, Marín (1976) establece seis grupos de valores. En primer lugar los valores técnicos y económicos; los valores vitales (educación física, educación para la salud); los denominados valores estéticos (literarios, musicales, pictóricos); los valores intelectuales (humanísticos, científicos, técnicos); los valores morales (individuales y sociales); y en último término, los valores trascendentales (cosmovisión, filosofía y religión).

Este mismo autor años después (1990) amplía esa clasificación de valores, denominándola como “flexible”, pudiendo ser modificada dependiendo de las necesidades de cada persona, aspecto que resulta algo diferente en la teoría de Spranger, puesto que, los tipos humanos que establece en su clasificación tienen valores e ideales establecidos, definiendo en cada tipo de persona una conducta diferente. Marín establece hasta nueve tipologías de valores: (1) los valores corporales, que afectan directamente a la estructura biológica humana y su carencia podría llevar al debilitamiento o muerte del ser humano (salud, alimentación, aseo, deporte,...). (2) Los valores afectivos, están relacionados con los sentimientos, las emociones y las pasiones (amor, cariño,...). (3) Los valores individuales que se refieren a la individualidad y singularidad de las personas, así como a su independencia o autonomía respecto de las instituciones (conciencia, intimidad, autonomía,...). (4) Los llamados valores intelectuales, se relacionan con el raciocinio humano (conocimiento, reflexión, sabiduría, información,...) o con sus consecuencias (ciencia, investigación, creatividad,...). (5) Valores morales hacen referencia a la consideración de la bondad o maldad de las acciones humanas, tanto individuales como colectivas (justicia, honradez, tolerancia, verdad...). (6) Valores sociales que afectan a las relaciones humanas y se relacionan con los valores afectivos (leyes, diálogo, amistad, familia, bien común,...). (7) Además los valores ecológicos, que se relacionan con el medio natural (reciclado, consumo de agua, respeto a los animales,...). (8) Los valores instrumentales, se consideran tanto por los resultados y beneficios que aportan como por el proceso realizado para ello (medicinas, vivienda, tecnología, moda,...) y finalmente (9) los valores religiosos, que son los que afectan a la fe (Dios, religión).

Capitán (1979) distingue entre: valores del tono vital, estéticos, económicos, intelectuales, morales, sociales y políticos, culturales e históricos y religiosos.

Barberá (1981), trata de precisar el contenido de los distintos tipos de valor: vitales, morales, espirituales y sociales.

Gervilla (1991) presenta los valores a partir de su concepción de persona como *cuerpo, razón y afecto, expresados unitariamente en una dimensión individual, social y trascendente*, estableciendo la correspondencia entre los aspectos personales y los valores. *Los valores son aquellos que: orientan nuestras acciones y decisiones, dan sentido a nuestra vida, construyen nuestra realización personal, interpretan la sociedad y fundamentan la cultura* (Gervilla, 2004, p. 3),

Por otro lado, Schwartz (1996) define una clasificación englobando a diez tipos de valores de vida: poder, logro, hedonismo, estimulación, auto dirección, universalidad, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad.

Destacamos también a Ortega y Mínguez (2001), quienes establecen que los valores se clasifican en: (1) Valores vitales: los seres humanos y animales, tienen instintos de conservación y de supervivencia. Se preocupan de la salud o la enfermedad, se habla de malestar o bienestar; son esenciales para que el ser humano pueda acrecentar, proteger y cuidar su vida. (2) Valores económicos: los aspectos económicos están presentes cuando se refieren a la abundancia o la escasez, cuando se habla de caro o barato. La esencia del valor económico es la búsqueda de la seguridad. (3) Los valores intelectuales: verdad o falsedad, certeza o probabilidad, subjetividad u objetividad, son valores que tienen que ver con el aspecto intelectual del análisis de los valores; es decir, cuando se busca comprender la realidad que nos circunda o lo que somos. La esencia del valor intelectual es la búsqueda de la verdad. Igualmente, están los denominados valores estéticos: belleza o fealdad, agrado o desagrado hacia las manifestaciones artísticas, contiene dos dimensiones: la del creador y la del espectador. La esencia del valor estético es la búsqueda de la belleza. (4) Los valores éticos: justo o injusto, honesto o deshonesto, respeto a uno mismo y a los demás o agresión, supone la realización de lo ético a fin de entender la vida en función de derechos y obligaciones. Lo esencial del valor ético es la búsqueda del bien. Finalmente (5) los valores sociales: democracia o tiranía, soledad o convivencia, egoísmo o solidaridad. Los valores son una realidad de la existencia y se hace la clasificación para entenderlos entremezclándose con la realidad cotidiana. Constituyen las intenciones de los actos humanos, haciendo juicios de valor al elegirlos. Estos no son solamente un contenido, sino un proceso de realización y búsqueda cotidiana.

Guzmán (2002), propone la siguiente clasificación: (1) Valores instrumentales: son aquellos que sirven de medio para alcanzar otros valores superiores. (2) Valores vitales: se refieren a la instalación del sujeto en el mundo y a su relación placentera con el entorno; (3) Valores sociales: son los que tienen que ver con las normas de convivencia entre las personas y sus relaciones con ellas; (4) Valores estéticos: se refieren a la creación de lo bello o su simple contemplación; (5) Valores cognoscitivos: tienen que ver fundamentalmente con el conocimiento de la realidad y de las leyes que organizan esa realidad tanto externa como internamente y (6) Valores morales: son aquellos que presentan una bondad o maldad intrínseca; siendo en el fondo, los que impregnan toda

la escala de valores en un sentido, pues todas las preferencias se hacen sobre la base de que se consideran "buenas" para el sujeto o la colectividad o "justos" y aparecen como "derechos" o "deberes", siendo la elección entre los polos axiológicos la esencia de la "libertad".

Desde principios del siglo XXI, se introduce una clasificación para valores, distinguiendo entre laborales intrínsecos y extrínsecos (Kopelman, Rovenpor y Guan, 2003) así como Dæhlen (2005, 2007). Los valores intrínsecos se relacionan con los aspectos característicos de la propia actividad del sujeto y son responsabilidad de él mismo. Los valores laborales extrínsecos, en contraposición, dependen de eventos externos ajenos al individuo. Dentro de estos, se pueden entender los sociales como aquellos valores extrínsecos que implican la interacción con otros. Tanto unos como otros se vinculan con variables relevantes en el desarrollo de la carrera profesional, como son los intereses profesionales o la personalidad (Berings, Fruyt y Bouwen, 2004; Xenikou, 2005). A su vez, las competencias socioprofesional participativas (saber estar) y personales (saber ser) están estrechamente vinculadas con los valores laborales (Cortés, 2009).

Domínguez (2004), propone la siguiente clasificación: (1) valores corporales: salud, fortaleza, alimentación equilibrada, higiene, desarrollo de la psicomotricidad, ejercicio físico, etc. (2) Los valores sensoriales y sensuales: placer, agrado, valores gustativos, olfativos, visuales, auditivos, sexuales; valores emocionales: alegría, amistad, aprecio, satisfacción, confianza, afectos, sentimientos y actitudes sentimentales hacia nosotros mismos, hacia los más próximos y hacia todos los seres humanos; valores estéticos: belleza, deleite estético, cultivo de las capacidades estéticas, etc. (3) Los valores socio-afectivos: empatía, amor, amistad, aprecio, comprensión, afectos, sentimientos y actitudes sentimentales; valores morales o éticos: libertad, autonomía, igualdad, solidaridad, justicia, reconocimiento de los derechos y libertades fundamentales, conciencia moral, reciprocidad. Los valores socio-políticos: democracia, reconocimiento de los derechos fundamentales, reconocimiento de los derechos económicos y sociales, paz y los valores técnico-productivos: utilidad, eficacia, eficiencia, etc.

TABLA 2: DIFERENTES DEFINICIONES DE VALOR.

AUTOR	CLASIFICACIONES
E. Spranger (1914)	Tipología de valores que se vinculan y definen el modo de ser de cada persona. Establece hasta seis tipos diferentes: valores teóricos, económicos, estéticos, sociales, políticos y religiosos.
M. Rokeach (1973) Guaman (2013)	Valores instrumentales: competencia personal (inteligencia, capacidad, racionalidad, curiosidad, imaginación) y valores morales: honestidad, responsabilidad y cariño. Valores terminales: modos ideales de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común) y valores personales (felicidad, armonía interior, satisfacción con la tarea realizada, valores sociales como seguridad familiar, paz, igualdad o justicia).
Fronzizi (1977)	Valores inferiores: económicos y afectivos. Valores intermedios: intelectuales y estéticos. Valores superiores: morales y espirituales.
Marín (1976) -- (1990)	Seis tipos de valores: técnicos, económicos, vitales, estéticos, intelectuales, morales y trascendentales. Nueve tipos de valores: corporales, afectivos, individuales, intelectuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos.
Alfonso Capitán (1979)	Ocho tipos de valores: vitales, estéticos, económicos, intelectuales, morales, sociales y políticos, culturales e históricos y religiosos.
Barberá Albalat (1981)	Valores vitales, morales, espirituales y sociales.
Gervilla (1991)	Valores atendiendo a tres dimensiones: valores individuales, sociales y trascendentales.
Schwartz (1996)	Diez tipos: poder, logro, hedonismo, estimulación, auto dirección, universalidad, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad
Ortega y Mínguez (2001)	Valores vitales, económicos, intelectuales, éticos y sociales.
García (2002)	Valores instrumentales, vitales, sociales, estéticos, cognoscitivos y morales.
Domínguez (2004)	Valores corporales, sensoriales y sensoriales y socio-afectivos,

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, son múltiples y diversas las clasificaciones atendiendo al concepto de valor (ver tabla 2) Todas ellas reflejan la complejidad de la temática que nos ocupa, no obstante, las teorías planteadas presentan ciertas similitudes con la teoría de Eduard Spranger, aunque también poseen algún elemento diferenciador. Spranger, divide los valores en seis categorías que corresponden a seis tipos básicos ideales de personas, y su estudio, se basa en partir del estudio de la personalidad desde el ámbito psicológico. En este estudio parte de las motivaciones axiológicas que fomentan y le dan sentido a la vida humana, intentando descubrir la singularidad de los actos de las personas, realizando así una explicación de los fenómenos psíquicos.

Otras teorías posteriores, como la de Rokeach (1973) y Guaman (2013) hacen una nueva clasificación donde dividen por un lado a valores instrumentales y por otro lado, lo que denominan valores terminales. En estas dos clasificaciones, se englobarían los diferentes valores que Spranger propuso para los diferentes tipos de personalidades, aunque visto desde otra perspectiva, pues unos van orientados a un modo de ser y los otros a fines o metas.

También hay clasificaciones de autores que reducen o amplían la clasificación de valores. Un ejemplo de reducción de seis categorías de valores que propuso Spranger, es el caso de Frondizi (1977) que define tan solo tres tipos (superiores, intermedios e inferiores) y dentro de cada uno habría dos valores diferentes, siendo en definitiva, otra clasificación similar a la del autor Spranger. Otros ejemplos son los de Ortega y Mínguez (2001), García (2002), Domínguez (2004) o Barberá (1981), cuyas clasificaciones giran entre seis y cuatro tipos de valores diferentes, simplificando la del autor de partida.

Por el contrario, otros autores, tratan de ampliar o completar esos seis tipos de valores, Marín (1990) o Alfonso Capitán (1979), así como Schwartz (1996) con ocho, nueve y diez categorías de valores, introducen términos de valores nuevos como éticos, corporales, sensoriales o sensuales, así como la categoría de valores sociales, que viene acompañada también con la terminología de afectivos.

Por tanto, podemos observar como una de las primeras clasificaciones realizadas en temática de valores fue la de Spranger (1914) y como años posteriores se han introducido otras clasificaciones de diferentes autores, que en definitiva, han modificado o complementado a la de dicho autor.

1.1.3. Teoría de Eduard Spranger.

Eduard Spranger es un psicólogo discípulo de Wilhelm Dilthey, que toma influencias de Freud y Hall. Por un lado, modifica la teoría psicosexual de Freud y establece en su teoría ocho etapas del hombre. Spranger se propuso llegar a comprender la psicología de la persona en desarrollo (adolescente) y por ello, su psicología ha sido llamada “Psicología de la comprensión”.

Tomamos la teoría de valores de Eduard Spranger (1914) porque trata de comprender y describir, desde el ámbito de la psicología, diferentes tipos de valoración hacia la vida; ya que, para el autor, los valores se definían y entendían en estrecha relación con la personalidad, por lo que, no se podían desvincular una de otro: para llegar a entender la elección de valores de cada persona, había que comprender su estilo de personalidad. De este modo, Spranger acaba definiendo hasta seis tipos de valores humanos, de donde derivan seis tipos de personalidad diferentes. En la clasificación sobre tipología de valores, diferencia: valores teóricos, económicos, estéticos, sociales, políticos y religiosos, a partir del análisis de las elecciones personales y la caracterización de sus intereses en y para con la vida.

La tipología de Eduard Spranger es tomada como criterio años después por diversos autores. Allport, Vernon y Lindzey (1951) elaboran un instrumento para medir el grado de diferentes valores e intereses en las personas, denominado “*Study of Values*”. Proponen como interés la forma personal de orientarse en la vida y de interpretar las cosas, tal y como hacía Spranger al establecer diferentes tipos de personas que destacan por la forma de proceder ante la vida. Este test es diseñado para analizar los juicios preferenciales y medir el grado en que éstos están determinados por los diferentes tipos de valores e intereses. Según Allport, en cada uno de estos tipos subyace un interés central que orienta al individuo en su forma de orientarse en la vida y de interpretar su mundo.

Spranger (1914) distingue y estudia diferentes tipos de personas con diferentes peculiaridades que le caracterizan en función a la significación dada en los diferentes tipos o en su elección personal: (a) el tipo que se preocupa por su cuerpo y naturaleza, caracterizado por su vitalidad, salud y deseo de poder; (b) el tipo estético entusiasta, que posee una actitud típicamente adolescente frente a la vida; (c) el meditabundo, que considera la vida como un problema y posee una orientación teórica; (d) el tipo activo, cuyos principales valores son el progreso y el éxito; (e) el tipo aventurero, que sea dominar y anhelar la fama; (f) el tipo social, capaz de amor altruista; (g) el tipo ético, que puede convertirse en defensor riguroso y radical de los principios éticos; (h) el tipo religioso, también frecuente entre adolescentes, que puede adoptar diversas formas (Muuss, 1999, p.73)

Así, según Edward Spranger (1914, 1955), parte del estudio de la psicología y establece que la personalidad de un individuo puede ser clasificada desde un punto de vista axiológico. Dando lugar a:

Persona teórica: el sujeto está orientado a la investigación y la búsqueda de la verdad: es característico de científicos, filósofos, etc. Es aquella persona que se encuentra en continua búsqueda de la verdad a través del conocimiento. Predominan en este tipo valores intelectuales y centra su búsqueda a través de la investigación, del estudio y de la experimentación sobre sólidas bases objetivas. Su máspreciado bien es la ciencia.

Persona estética: el sujeto está orientado a la belleza y los valores estéticos; este tipo es característico de artistas, músicos, pintores, escultores, etc. Persona que busca la belleza, centra su mundo en la observación de la armonía y de las formas desde una visión subjetiva del mundo. La experimentación de su bien, el arte, viene dada a través de los sentidos.

Persona económica: el sujeto está orientado a las actividades económicas y de negocios; es característico de los hombres de negocios, banqueros, mercaderes, etc. La persona tiende a dotar de gran valor al aspecto económico (dinero). Suele tener una visión de las cosas y las personas en la medida de su utilidad para fines económicos, no sólo para satisfacer sus propias necesidades sino también para necesidades sociales que traigan consigo un reconocimiento y un éxito.

Persona social: el sujeto está orientado al amor por el prójimo y la enseñanza; es característico de los luchadores sociales, los grandes maestros, etc. Es la persona que puede llegar a olvidarse de sí para centrar su vida en torno a los demás. Destaca valores como: el altruismo, la donación y la generosidad. Su fundamento es la dignidad humana y su meta el amor al prójimo.

Persona política: el sujeto está orientado al mando, a dirigir o delegar; es característico de gobernantes, etc. Su orientación básica es la búsqueda del dominio y del poder. Suelen ser personas competitivas, dominadoras, que buscan destacar junto con el reconocimiento social.

Persona religiosa: el sujeto está orientado a Dios como valor supremo y absoluto y al respeto de sus leyes y principios; es característico de los sacerdotes, los monjes, etc. da mucho valor a la espiritualidad y la religión. Enfoca el mundo de lo humano en torno a lo divino. Puede llegar a entender la vida desde una visión contemplativa dando mucha importancia a la oración.

El segundo motivo de nuestra elección versa sobre la importancia que para este autor posee la educación en la formación de valores, siendo para él un proceso en el cual se jerarquizan los valores que se interiorizan y se encamina a la formación de personas íntegras capaces de autocriticarse y de pensar por sí mismos. Spranger es célebre por sus contribuciones a la psicología de la adolescencia; concentra su investigación en las relaciones entre las experiencias y los actos del individuo. La psicología estructural del autor, trata reiteradamente el concepto de totalidad de la estructura. Identifica su teoría en la psicología evolutiva y en tipología (Muuss, 1999).

En tercer lugar, la teoría de Spranger es el punto de partida o de inspiración para varios autores que han tratado de acercarse a ella. Muchas de las teorías que se recogen a posteriori, llevan cierta influencia de Spranger. Por lo que, el autor sirve de referencia a estudiosos de la línea de valores, como Marín (1990), Ortega y Mínguez (2001) y García y Guzmán (2002); quienes, establecen diferentes clasificaciones (unos autores reducen la de Spranger y otros la amplían) pero en todas se establecen muchas similitudes.

En nuestro estudio partimos de esta clasificación, tratando de actualizarla acorde con la sociedad de nuestros tiempos y tomando como referencia a autores más actuales. Para ello, tras un primer trabajo de investigación (Pastor, 2008) y tras la revisión de las aportaciones de diferentes autores, se introduce alguna dimensión más, como son los valores técnicos, cultura física e intelectuales.

En primer lugar, se toman como referentes a autores como Ortega y Mínguez (2001) quienes hablan sobre valores vitales, entendidos como afán de conservación y supervivencia así como tratamiento de la salud o la enfermedad para el cuidado de la vida; guarda similitud con la categoría de cultura física añadida a la teoría de partida. Además, en su clasificación también cuentan con valores intelectuales, valores éticos y sociales; tal y como explicamos con anterioridad.

Otros autores tomados como referentes son García y Guzmán (2002) que en su clasificación propone entre otros valores sociales, valores vitales, valores cognoscitivos

y valores morales; mostrando estrecha relación con las dimensiones añadidas para nuestro estudio a la teoría de partida, traduciéndose éstos en valores cultura física, valores intelectuales así como valores político-éticos y social-afectivos.

En último lugar, destacamos también a Domínguez (2004) que añade a su clasificación valores corporales, valores socio-afectivos, así como también los valores técnico-productivos, dando pie a otra dimensión para nuestro estudio, denominada valores técnicos.

Por tanto, el concepto de valor que destacamos enfatiza el análisis de las elecciones personales y la caracterización de sus intereses en y para con la vida y van a guiar nuestra conducta o comportamiento ante determinadas situaciones. Y la clasificación resultante tras ser actualizada y completada, se compone de: valores económicos, valores estéticos, valores intelectuales, valores político-éticos, valores socio-afectivos, valores religiosos, valores cultura física y valores ecológicos.

1.2. Formación de Valores y Entorno socio-educativo.

Spranger centra sus estudios en la psicología en la etapa adolescente, por considerar esta edad vital para el desarrollo de valores. Igualmente, Erickson (1950) tiene ese interés por la psicología y destaca la etapa de la adolescencia como un periodo de formación en la identidad. Kohlberg (1958) realiza estudios de razonamiento moral, basándose en la teoría de Piaget, señala seis estados morales que incluyen distintos valores humanos básicos; esos seis estados se dividen en tres niveles con dos etapas cada uno, siendo universales y van apareciendo según la evolución del menor con su interacción con el entorno social: los estadios 1 y 2 (del nivel pre-convencional) se relacionan con la evitación del castigo y del mal físico, la obediencia por interés propio, el beneficio personal a través del intercambio de beneficios mutuos, los estadios 3 y 4 (nivel convencional), en los que se vive a expensas de las expectativas de los otros y se cumplen los deberes propios según la prescripción legal, los estadios 5 y 6 que se relacionan con el razonamiento moral fundamentado, donde se reconoce la necesidad de un contrato social, la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de las personas.

Kohlberg (1992) defiende la premisa de que los individuos empiezan a asimilar reglas de conducta fruto de la autoridad externa. Posteriormente, perciben reglas como algo propicio para lograr satisfacer sus propias necesidades y en un tercer estadio las considera para alcanzar la aprobación social. Para este autor, los valores adquiridos pueden entrar en conflicto, produciéndose el llamado “dilema moral”, dando lugar el “juicio moral” que permite resolver los conflictos acorde a su sistema de valores propio.

En esta línea, la etapa de la adolescencia es clave para el proceso de formación de valores al estar formándose el concepto de la identidad y autonomía personal (Kohlberg, 1968, 1984, 1992; Hoffman, 1987, 1991). Los adolescentes empiezan a tener conciencia de que, aunque ellos tienen una vida propia e independiente, también existe una autoridad y unas normas familiares y sociales.

Hay diferentes teorías evolutivas que han tratado de explicar el desarrollo moral y de valores en la persona. Para la mayoría de estas teorías, es muy importante el medio cultural, factor relacionado con el desarrollo de habilidades y conocimientos. Uno de los principales representantes de estas teorías, denominadas sociocultural, es Vygotsky (1896-1934). Este autor defiende que el/la niño/a interactúa con las personas adultas de su entorno aprendiendo constantemente. Los adultos como resultado de esta interacción, aportan al menor habilidades: prácticas, sociales, intelectuales, cognitivas y también unos valores de la cultura a la que pertenezcan. Algunos seguidores de Vygotsky como Wood (1980) o Bruner, Ross y Wood (1976) incorporan la metáfora de andamios para referirse a la ayuda que proporcionan los padres y madres, maestros/as u otros/as personas en la formación del menor hasta que puede valerse por sí solo/a.

Según Fierro y Carbajal (2003) el sujeto pasa por tres etapas fundamentales en la formación y desarrollo de valores. Una primera, la de socialización, en la que el sujeto trata de adaptarse a la sociedad encontrándose con unas normas impuestas y donde se transmiten valoraciones. Una segunda, de interiorización, en la que el sujeto hace suyas las normas, fruto de los principios específicos de la sociedad en la que se integra o vive. Estas normas pueden ayudar a regular su conducta y a integrarse en el grupo social al que pertenece. Y la tercera y última etapa, de cuestionamiento o reflexión, le permite regular su conducta, tomar decisiones y resolver los conflictos morales que se le presenten.

De forma individual, las personas van construyendo sus valores ya desde los primeros años de infancia a través de las relaciones que van estableciendo con otros, tal y como plantea Brofenbrenner (1979). En concreto, parece que hay relación entre las normas de un contexto y los valores de las personas. Autores clásicos en psicología evolutiva como Piaget (1932), Mead (1934) o Vygotsky (1934), vinculaban la relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo de la conducta moral y social.

Pero también se dan determinados factores que se pueden relacionar con el desarrollo de valores en una persona, los cuales, pueden englobarse dentro de: factores personales (o del propio individuo): género, temperamento, etapa evolutiva, etc. Y por otro lado, factores familiares: estilo crianza, tipología de familia y nivel socioeconómico. Respecto a factores personales, De la Fuente et al. (2006), observan que hay diferentes factores que condicionan la elección de valores, siendo uno de ellos el género y otro factor es la edad o etapa evolutiva en la que se sitúe el sujeto.

1.2.1. **Familia y valores.**

Por otro lado, los factores familiares influyen directamente en la formación de valores. Autores como De la Fuente et al. (2006) señalan que hay elementos familiares relacionados con los valores, como la estructura familiar. La familia, es el vínculo que une a sus miembros desde la infancia, y es a su vez, el principal agente socializador de valores. En la familia, el aprendizaje de los valores se produce por el vínculo de proximidad que acoge a la persona. Rodríguez (2007) señala que la familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento. Su papel es fundamental para la socialización del niño/a, ya que, la familia repercute en la interiorización de elementos culturales básicos, así como en el desarrollo de su personalidad, asumiendo determinadas pautas de crianza según las características, recursos, apoyos así como de diferentes factores contextuales que determinan a cada unidad familiar. Por tanto, cada familia tiene una serie de valores que trasmite en todas las etapas del ciclo familiar (embarazo, maternidad, niñez, pubertad, madurez de los/as hijos/as...).

Diferentes investigaciones demuestran la influencia de la familia en la adquisición y formación de los valores humanos (Martí y Samper, 1995; Martí, 2001; Herrera, 2006); otros establecen una relación empírica entre el pensamiento moral y la jerarquización de valores (Pérez y Martí, 1997; Martí, 2001; Carena et al. 2004; Herrera, 2007). Estudios longitudinales, que trabajan con familias con hijos de 7 a 16 años, como el de McNally, Eisenberg y Harris (1991), afirman que en el proceso de socialización las actitudes transmitidas por la familia de referencia son claves y los valores objetivos en los que educan, están fuertemente arraigados y bastante estables a lo largo del ciclo familiar.

El modelo familiar predominante en la sociedad occidental, según Eurostat (2000) es el de una familia nuclear monogámica. Sin embargo empiezan a destacarse otras formas o modelos alternativos de familia. Besharov (2003) señala que la ausencia de normas de convivencia puede asociarse a la ambigüedad y a conductas antisociales. Algo similar defiende Fukuyama (1999) quien establece una estrecha asociación entre la tendencia de las familias hacia formas poco estables de convivencia con el aumento de comportamientos antisociales en niños, adolescentes y jóvenes, lo que lleva a la necesidad de vincular los valores de las personas en formación y los valores familiares.

Los modelos de conducta que ofrecen los padres y madres, los refuerzos que proporcionan a la conducta de sus hijos/as facilitan el aprendizaje de conductas violentas o respetuosas con los demás. *La carencia de estructuras que sirvan de marco de referencia para el niño; las prácticas de disciplina inconsistentes; el refuerzo positivo a la respuesta violenta; el empleo de castigos físicos y psíquicos; la carencia de control por parte de los padres y la historia familiar de conductas antisociales explican suficientemente el comportamiento antisocial, a veces violento, de los niños en el centro escolar* (Ortega, Mínguez y Saura, 2003, p. 41). Dentro de cada familia, se observa una reproducción particular de la cultura, de los papeles sociales básicos, del valor de las instituciones y las costumbres fundamentales de la comunidad en la que se vive, que puede coincidir con las normas, más o menos generales del momento social y

cultural. Según Ortega (2007) es labor de los progenitores seleccionar y escoger los valores que se van a tratar de modelar en sus hijos/as desde edades tempranas. Concretamente, en un estudio realizado por Orizo y otros (2000), los españoles otorgan bastante importancia a la familia, por encima del trabajo, la religión y la política, lo que incide en la estrecha relación entre los valores de la familia y el de los hijos/as.-

Elzo y Orizo (2000) estudian las actitudes y valores que las familias españolas transmiten a sus hijos/as. Los más valorados son los buenos modales (84%), sentido de la responsabilidad (47%), independencia (45%), esfuerzo en el trabajo (42%) y otros en menor medida como son: determinación y perseverancia (34%), imaginación (32%), sentido de la economía y espíritu de ahorro (29%), fe religiosa (14%) y en último lugar espíritu de sacrificio (10%).

En síntesis, hay diversos factores familiares que se pueden relacionar con la formación de valores. La familia es el primer contexto de transmisión de valores en una persona, en ella se construye una jerarquía al incidir en la elección de unos valores antes que otros. Otro factor parece ser el modelo, tipo o estructura familiar, el modo de actuar o comportarse de las figuras predominantes en cada familia va a incidir en la transmisión de unas creencias o valores por encima de otros. También los refuerzos y sus tipos, así como las respuestas dadas ante los distintos comportamientos o acciones de sus hijos/as ante una determinada situación, desarrolla un predominio de valores en éstos. El entorno o contexto socio-cultural donde vive y se desarrolla la familia, puede llegar a ser clave en la formación y afianzamiento en el desarrollo de valores personales. Finalmente, la participación en la dinámica escolar de las familias, puede estar incidiendo también en el escalafón de valores de sus hijos/as.

1.2.2. La sociedad y la escuela en la formación de valores.

Junto con la familia, la escuela es uno de los primeros ámbitos donde aprende y se desarrolla el niño/a. Familia y escuela no se sustituyen sino comparten la formación en valores (Ortega y Mínguez, 2001). En la escuela también se experimentan valores. La educación es una formación en valores, ya que en ella rigen reglas y normas y es donde se produce una convivencia de sujetos morales, donde crecen, aprenden y se constituyen como personas:

La escuela es una institución más que interviene en la esfera de la educación moral. Y mientras que en el ámbito del saber existe una amplia tradición y una lógica disciplinar que otorga coherencia a la acción educativa, en la esfera de la formación moral hay un bagaje mucho más reducido y una menor influencia en comparación con otros entornos sociales (Marchesi, 2000, p. 178).

El entorno cultural donde vive la familia se relaciona con los valores que se transmiten en sus hijos/as. Rodríguez Izquierdo (2011) expone cómo los retos académicos de muchos estudiantes inmigrantes, están vinculados a la percepción de “discontinuidad cultural” entre el hogar y la escuela que perciben los estudiantes, entendido como diferencias de culturas relacionadas con diferencias de valores: por un lado la del hogar y por otro lado la escuela, pudiendo experimentar experiencias diferentes según el contexto, casa o escuela o de tipo cultural.

Cabe mencionar también la participación en la dinámica escolar por parte de las familias, puede estar relacionado con el proceso de transmisión de valores en el alumnado. A menor participación en la dinámica escolar, mayor distancia cultural entre la familia y la escuela, afirman Gutiérrez y Rogoff (2003). Por lo que puede ser un elemento clave en la formación de una escala de valores coherente

Además, la tipología de escuelas y sus diferentes idearios puede variar en la estructura de valores, así afirma Fernández (2004) a través de su ideario, donde se plantean la filosofía o valores para el centro educativo. Avilés, Irurtia, García López y Caballo (2011) defienden la puesta en práctica de modelos cooperativos de participación entre la escuela y el entorno que les rodea, ya que la comunidad social que rodea la escuela también es decisiva en la vivencia y transmisión de valores dentro y fuera de la escuela. Según un estudio de Viguer y Solé (2012), realizado sobre los valores presentes en la escuela, se observa que la mayor parte de los niños y niñas (78,9%) considera que en la escuela hacer amigos es tan importante como estudiar.

Por otro lado, también el clima que crea el profesorado en sus aulas influye, en gran medida, en aquellos valores que el alumnado adquiere dentro de este contexto. Esto se debe, esencialmente, a que la creación de un espacio o ambiente propicio y seguro, en el que todo el alumnado tiene completa libertad de expresión y elección, favorece el aprendizaje de los valores en los sujetos y el desenvolvimiento personal de escucha empática (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007; Garcia-Ramirez, 2012).

En la relación personal que se establece entre educador y educando la responsabilidad del primero respecto al segundo cobra una gran relevancia. El educador, consciente de que está educando y formando a un ser humano, puede tomar sus valores para el desempeño de esta función. No se trata, por lo tanto, de metodologías o didácticas especiales para formar en valores, más bien de *crear y favorecer espacios de vivencia en los que las personas podamos sentir, experimentar, vivenciar algo que sacuda nuestra indiferencia, algo que nos emocione e impacte nuestro interior* (Duart, 2003, p. 2). Debe transmitir los valores desde la vivencia personal, *lo que se transmite educativamente es lo que se vive y lo que se vive es lo que se ha repensado en la soledad interior de un pensamiento que se ha hecho propio* (Barrio Maestre, 2008, p. 96).

Esta consideración del educador como agente clave en la transmisión de valores es subrayado por Monjas, Ponce y Gea (2013): Su compromiso con el desarrollo de valores, con el respeto a las reglas, etc. va a ser uno de los aspectos más importantes a la hora de definir una orientación educativa.

Si atendemos a los valores como patrones de conducta, los niños y niñas que van a las escuelas tienen un esquema asimilado o aprendido de determinados valores (y antivalores) a través de sus familias, centros educativos, grupos de amigos, etc.

La escuela acoge dicha pluralidad de modelos e idearios morales presentes en la sociedad moderna, establece límites de lo admisible y de lo intolerable. En la sociedad actual son valores morales y cívicos de democracia, de igualdad, de tolerancia, de respeto mutuo y de participación. El aprendizaje y la práctica de valores como la

promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la responsabilidad individual y social o la actitud participativa e integradora, deben estar presentes en la realidad cotidiana de todos los centros educativos y formar parte de todo proyecto formativo (García y Martín, 2011). De este modo, los valores que se transmiten desde la escuela van evolucionando o cambiando en función a la época y a la sociedad. Un ejemplo actual son los centros educativos que tratan de desarrollar valores hacia aspectos más tecnológicos; debido al desarrollo en nuevas tecnologías alcanzado, utilizan estos recursos para estimular que las personas desarrollen con ellos algún tipo de actitud y de valor (Sánchez, 2011).

Se exigen continuos esfuerzos de actualización de estrategias dirigidas a responder con mayor eficacia a la realidad educativa actual y a las demandas sociales presentes, se trata de buscar herramientas novedosas que posibiliten la formación de individuos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos democráticamente (Florido, Leiva y Pérez, 2014, p. 53). Entre diversos tratamientos pedagógicos para ello, los autores destacan la educación en valores, a través del uso de técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la vinculación de las familias en las tareas educativas, la apuesta por la autonomía pedagógica de los centros docentes o la mejora en los programas de formación inicial y permanente del profesorado, se presentan como líneas de actuación preferente.

El papel del docente en la escuela es fundamental como ayuda en el desarrollo de valores en sus alumnos/as, según Fierro y Carvajal (2003). Según el estudio de estos autores, los valores están anclados en la forma de cómo se vive o relaciona en el aula (metodología de aula, clima de aula...), en las declaraciones y normas que se plantean al alumnado y en la consistencia con que se hacen cumplir, sin olvidar, aspectos tan indispensables como puede ser los juicios de valor que se transmiten en la labor docente.

1.2.3. Valores y medios de comunicación.

Finalmente, también en el desarrollo de los valores, influyen significativamente los medios, hasta el punto de convertirse en sistemas complementarios a la enseñanza académica formal y familiar (Araujo, Clemenza y Fuenmayor, 2013; Pindado, 2010). Por tanto, estos autores expresan que los medios son agentes transmisores de valores, especialmente materiales. Para García y Hernández (2005) existe una preocupación por el conflicto de valores que se produce entre la escuela, la familia y los medios de comunicación.

Sobre qué tipología de valores se transmiten a partir de los diferentes medios de comunicación, se sustenta el vínculo entre medios y contenidos violentos. Según Sánchez y Samaniego (2014) los medios de comunicación pueden transmitir contenidos violentos, y a su vez influir de algún modo en el desarrollo de valores en adolescentes. Según una investigación longitudinal y cualitativa sobre la relación entre medios y religión, de González y Castillo (2013) se percibe cómo los medios son transmisores de valores y estos, a su vez, socializadores de la audiencia. De este modo, los medios pueden llegar a determinar la percepción de los receptores, influyendo en los hechos, normas y valores presentes en la sociedad (Quesada, 2008). Aunque, según autores

como Cardús (2003) la familia tiene que revisar los usos de los medios de comunicación y el tipo de acceso a los mismos.

Medrano, Aierbe y Orejudo (2010) afirman que hay relaciones entre los valores y las preferencias televisivas como un recurso educativo para la educación moral; mientras que los programas preferidos elegidos por la muestra son de tipo lúdicos y de ocio o diversión. Los adolescentes realizan un proceso de identificación con los personajes televisivos, siendo un aspecto de gran relevancia para comprender el alcance potencial de los efectos de los medios sobre los jóvenes. Sucesivas investigaciones han puesto de manifiesto los efectos persuasivos potenciales de los personajes en el ámbito del entretenimiento educativo (Igartua, 2007; Moyer-Gusé, Chung y Jain, 2011).

Asimismo, se encuentran diferencias significativas entre los valores y aspectos del perfil de consumo. De este modo, los contenidos televisivos ayudan a estimular en estudiantes el hábito de deliberar ante una situación de elección real, y hacerlo considerando principios y criterios éticos así como tomando valores universales de nuestra cultura como referentes (Linde, 2008). Así, los medios y la televisión en concreto, tratan aspectos socio-morales que afectan en el desarrollo de los valores, al tratar de establecer el receptor en su vida un proceso de identificación con personajes, estilos de relación, concepciones de vida, estereotipos, prejuicios, etc. (Medrano y Aierbe, 2008).

Sánchez-Castillo (2012) establece una relación entre valores morales y ficción televisiva. Para el autor, la televisión y sus personajes juegan con la transmisión de dilemas morales reales. Hace más de una década, cuenta cómo la ficción televisiva tuvo un inesperado éxito en series cuya trama se basaba en contenido familiar sirviendo de espejo al espectador (el caso de *Médico de Familia* o *Cuéntame cómo pasó*). Años más tarde, reaparece un nuevo realismo moral inoculando los denominados nuevos valores morales de la modernidad. Así, *en casi la totalidad de las tramas creadas para la ficción española de los últimos años, es posible comprobar una evolución que transcurre desde una narrativa conservadora y de consenso a la narrativa individualista e incorrecta socialmente, donde han adquirido protagonismo los personajes complejos, alternativos, desinhibidos o catárticos* (García, 2008, p. 153).

Diferentes trabajos afirman que los lazos que los espectadores establecen con los personajes se ven reforzados por el hecho de compartir ciertas cualidades, como los rasgos físicos, la personalidad, el género o la condición social (Cohen y Perse, 2003; Eyal y Rubin, 2003). Estos estudios muestran que la similitud que se puede encontrar entre receptores y personajes, actúa como un elemento fortalecedor de los vínculos, incluida la identificación, los jóvenes se muestran identificados con los personajes que admiran y con ello la asimilación de determinados valores. Hoffner y Buchanan (2005) afirman que a la percepción de similitud con los personajes televisivos, puede llegar a crear en las audiencias, relaciones de admiración o imitación y generar un cambio de actitudes, valores, aspiraciones o creencias morales.

Además, Ortiz (2007), señala que el público se identifica más fácilmente con personajes positivos que con aquellos que representan valores negativos. Y de forma más general, otros estudios vinculan valores materialistas propios de una sociedad consumista (Dates, Fears y Stedman, 2008; Méndiz, 2005). Smith et al. (2006) afirman que concretamente

en la televisión americana, se produce una transmisión de valores altruistas y prosociales por parte de algunos programas de dicha televisión.

Aunque esta identificación no siempre se percibe de igual modo entre los adolescentes, ya que algunos perciben cierta lejanía entre el mundo real en el que viven y el contexto televisivo. Se establece así una proyección de lo que se ve en la pantalla como reflejo de un mundo de entretenimiento, pero no real, el adolescente percibe una fuerte distancia entre su situación y vivencia personal y su personaje favorito con sus experiencias o vivencias (Medrano y Martínez, 2014).

Para los jóvenes, los medios de comunicación, como la televisión o internet, son un contexto de desarrollo importante en la formación de valores, ya que tienen acceso y hacen uso de los mismos de forma continuada (Aierbe, Medrano y Martínez de Morentín, 2010; Castells, 2009; Fisherkeller, 1997; Pindado, 2006).

Por tanto, el poder educativo de la televisión y los diferentes medios, pasa por diferentes dimensiones: medio, contenido y lenguaje. Los valores predominantes no siempre coinciden con lo “deseable” desde la visión educativa, ahora bien, desde una perspectiva ecológica, el medio televisivo, bien utilizado, sirve para favorecer el aprendizaje de valores, creando un currículo paralelo y no programado, una fuente más de enseñanza y aprendizaje de valores (Medrano, 2005).

En definitiva, el mundo televisivo, también a través de la formación de la identidad del adolescente, favorece la construcción de valores. (...) Los valores de tipo comunitario son los que aparecen con menos frecuencia en este periodo, aunque, también, existen datos que indican su existencia y presentan a un joven preocupado por la justicia social (Jonson y Flanagan, 2000), la participación social (Bendit, 2000) o el altruismo como forma de felicidad cercana a un colectivismo vertical (Medrano, et al., 2011, p. 119).

1.2.4. Valores y grupo de iguales.

Por otro lado, la persona adquiere nuevos valores que satisfacen sus nuevas necesidades, derivadas de las relaciones con su grupo de iguales (Burstein y Eisenberg, 2012). En la etapa adolescente, los chicos y chicas se van desvinculando de sus padres y madres, y gana importancia e intensidad la relación con los demás. El grupo de iguales pasa a constituir un contexto de socialización preferente y un importante punto de apoyo.

Además del hogar, el grupo de iguales surge para expresar sentimientos, intercambiar opiniones o informaciones, y según los estudios, decisivo para desarrollar valores, ganar seguridad y confianza. Tanto el contexto familiar como el grupo de amigos favorecen la adquisición de valores, así como motivaciones y metas, los cuales coadyuvan a la utilización de capacidades y satisfacción por el estudio y la escuela para el adolescente (Giraldo y Mera, 2014).

Los adolescentes buscan encontrar en los amigos valores como: lealtad, comprensión, intimidad y existencia de intereses parecidos. En el ambiente escolar, se generan valores como la honestidad hasta el colectivismo (Mateo, 2010). Mientras que manifiestan tener

miedo a quedarse solos/as, verse menos o poder distanciarse de sus amigos/as o incluso llegar a perderlos/as. En este estudio, los jóvenes participantes manifestaron que aquellos valores que se refuerzan con la amistad son confianza, claridad y sinceridad.

Dentro del grupo de iguales, el género es un condicionante a la hora de posicionarse y elegir unos valores personales. Son varios los estudios que subrayan la importancia de las relaciones en los jóvenes adolescentes que se van trazando en función al género. En el estudio de Tejerina, Gómez y García (2014) se muestra cómo jóvenes de entre 12 a 16 años de edad otorgan una prioridad más alta a metas intrínsecas (relaciones interpersonales significativas, salud física, auto-aceptación) mientras que dan menos importancia a metas extrínsecas (imagen, dinero o poder). Igualmente, según el género se encuentran diferencias respecto a la determinación de las metas personales, obteniendo mayor peso metas relacionadas con tener apoyo social en lugar de metas relacionadas con el esfuerzo o el logro (en comparación con jóvenes norteamericanos), dando así mayor importancia a los amigos y al contexto social.

El modo de pensar, de percibir los valores y sus metas varía atendiendo al género, según el estudio reciente de Pérez, Carpintero, Muñoz y Sánchez (2014), donde afirman que las niñas otorgan valores inferiores en la estimación de su propia inteligencia y encontrando diferencias también entre chicos y chicas en la tendencia hacia al autoritarismo. Además, *el pertenecer al género femenino puede favorecer en mayor proporción que el género masculino, la puesta en práctica de valores democráticos en el adolescente. Además difieren en los valores que más utilizan, las chicas se inclinan por el valor de diversión relacionado los valores vitales, en los adolescentes masculinos el valor que más se utilizaría en una situación de inclusión educativa intercultural, sería el de equilibrio relacionado con valores estéticos* (Tomé y Berrocal, 2013, p. 59).

1.2.5. El deporte.

La práctica deportiva puede constituir un campo para el desarrollo de valores en los jóvenes deportistas; el deporte puede ser una disciplina que transmite valores a las personas que se implican en ella. Como señala Sáenz (2010) o Arnold (1991), la práctica deportiva se puede usar como una herramienta para el desarrollo de cualidades personales y sociales. También para adquirir unas actitudes y hábitos no solamente saludables para nuestro cuerpo físico sino también para conformar en nosotros/as unas actitudes, un carácter, una determinada forma de ser y de vivir. Ortega (2011) exponen que la práctica deportiva trasmite valores para el proceso de “construcción personal”.

Sin embargo, aunque la práctica deportiva puede potenciar la adquisición de valores deseables (respeto, cooperación, autoestima, solidaridad) o el desarrollo de valores morales como la resistencia, sangre fría, temeridad y coraje (Barthes, 2008) y lealtad, cooperación, la resolución, la fuerza de voluntad, el dominio de sí mismo, la perseverancia o la determinación (Arnold, 1991). Pero también puede ser transmisor de contravalores (egoísmo, venganza, querer ganar a toda costa, etc.)

Además, la práctica de actividades deportivas conlleva un fomento en la educación de valores y el desarrollo de autoconocimiento y autoconcepto personal, además de

potenciar comportamientos como el diálogo en la resolución de conflictos, participación de todos/as, tomar el fracaso como un elemento educativo, promover el respeto y la convivencia y, en definitiva, numerosas situaciones de relación interpersonal para el desarrollo de cualidades personales y sociales (Weinberg, 2011; Solar, 2007; Amat y Batalla, 2000).

Para poder utilizar la práctica deportiva como transmisión de valores, es necesario estructurar y planificar programas y acciones específicas, donde se promuevan el desarrollo de actitudes positivas relacionadas con los valores deseables (Gimeno, et al., 2011; Monjas, 2015), además de dar relevancia a su práctica dentro y fuera del horario escolar (García-Calvo, et al., 2012).

Finalmente, la importancia que adquiere la figura del entrenador en la formación de los jóvenes deportistas en edad escolar, influye significativamente en la actitud mostrada con los jóvenes jugadores. Las creencias, valores y conductas del entrenador tienen un importante efecto en la participación en las actividades deportivas y en la motivación hacia el deporte, especialmente en la infancia y la adolescencia (Balaguer, et al., 2009).

El deporte, puede ser, en la etapa adolescente, un claro portador de valores, tanto sociales como personales. Arnold (1991) vincula la creencia de que practicar deporte se relaciona con el desarrollo de valores como la lealtad, la cooperación, el valor, la resolución, la fuerza de voluntad, el dominio de sí mismo, la resistencia, la perseverancia o la determinación.

En definitiva, todos los factores (personales, familiares, culturales, escolares...) son importantes pero, posiblemente, no incidan de forma independiente sino que interaccionan en la formación de valores de la persona. Así, factores señalados como personales y familiares pueden no ser factores independientes, sino relacionados. Ato, Galián y Huéscar (2007) afirman que los estilos de crianza influyen diferencialmente en el ajuste en función del temperamento de los niños y niñas, destacan también la importancia de otras variables como la etapa evolutiva, el género del niño, los recursos económicos, las características de la personalidad de los padres, entre otros. Y son estos factores los que interaccionan para desarrollar los valores.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y Gutiérrez, R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de casos. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 303- 319.
- Amat, M. y Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de Innovación Educativa*, 91, 10-13.
- Acuña, A. (1994). *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Granada: Universidad de Granada.
- Aguado, R. M.; Garzarán, A. P. y Fernández, J. M. G. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos*, (28), 276-284.
- Aierbe, A.; Medrano, C. y Martínez de Morentín, J. I. (2010). La privacidad en programas televisivos: percepción de los adolescentes. *Comunicar*, 18(35), 95-103.
- Allport, G.W.; Vernon, P.E. y Lindzey, G. (1951). *Study of values*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allport, G. y Vernon, P. (1951). *A Study of values*. Boston: Houghton.
- Araujo, R.; Clemenza, C. y Fuenmayor, R. (2013). Las tecnologías de la información y de los medios de comunicación social como elemento clave en la educación en valores. *Encuentro Educativo*, 15, 2.
- Arufe, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación física. ¿Mito o realidad? *Revista digital de Educación física*, (9), 32-42.
- Ato, E.; Galián, M. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33-40.
- Arnold, P. (1991). *Cuerpo, movimiento y currículo*. Madrid: Morata.
- Avilés, J. M.; Irurtia, M. J.; García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Balaguer, I.; Castillo, I.; Duda, J. L. y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 73-83.
- Barberá Albalat, V. (1981). *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Madrid: Escuela Española.
- Bardi, A. y Schwartz, SH (2003). Los valores y comportamiento: La fuerza y la estructura de las relaciones. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207-1220.

- Barreto, A. (2012). *Educación en valores inteligentes*. Para niños, jóvenes y adultos. Madrid: CCS.
- Barrio, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 20, 83-99.
- Barthes, R. (2008). *Del deporte y los hombres*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Beltrán, J. A. (2001). *Algunas claves psicológicas para la construcción de la convivencia escolar*. En *La convivencia escolar como factor de calidad*. Madrid: Consejo escolar del Estado.
- Benavides, E.; Merchán, E. y Simón, M.A. (2003). *Formación en valores*. Los medios de comunicación. Material didáctico. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud. Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Bendit, R. (2000). Adolescencia y Participación: Una Visión Panorámica en los Países de la Unión Europea. En: Univ. de Barcelona, *Anuario de Psicología*, Vol. 31, nº 2, 2000, 33-57.
- Berings, D.; De Fruyt, F. y Bouwen, R. (2004). Work values and personality traits as predictors of enterprising and social vocational interests. *Personality and Individual Differences*, 36, 349–364.
- Berk, L. (2004). *Awakening Children's Minds: How Parents and Teachers Can Make a Difference*. Oxford University Press.
- Bernard, M.M.; Maio, G.R. y Olson, J.M. (2003). Efectos de introspección acerca de las razones para los valores: La extensión de la investigación sobre los valores-como-obviedades *Cognición Social*, 21 (1), 1-25.
- Besharov, D.J. (2003). The Past and Future of Welfare Reform. *The Public Interest*, 150, 4-21.
- Bilsky, W. y Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European journal of personality*, 8(3), 163-181.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda- Anaya.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Booth, M. (2002). Arab adolescents facing the future: Enduring ideals and pressures to change. En B.B. Brown, R. W. Larson y Saraswathi, T. S. (Eds.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 207-242). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bris, M. M. y Sallán, J. G. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(1), 113-152.

- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B. y Larson, R. W. (2002). The kaleidoscope of adolescence: Experiences of the world's youth at the beginning of the 21st century. En B. B. Brown, R. W. Larson y T. s. Saraswathi (Eds.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 1- 20). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Burstein de Ball, J. y Eisenberg, A. (2012). Estudio de valores en adolescentes en una escuela Judeo-Mexicana. Tesis Doctoral.
- Bruner, J.; Ross, G. y Wood, D. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Bruner, J. y Goodman, C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.
- Capitán, A. (1979). *Teoría de la Educación*. España: Edelvives.
- Carena, S.; Grasso, L.; Pisano, M.; Tessio, A.; Paladín, M. A.; Roblado, A. y Quiroga, N. (2004). Valores en la juventud cordobesa: Una exploración en estudiantes del último año de la escuela media. *Revista de Educación de la OEI*, on-line, 4.
- Cardús, S. (2003). Familias, medios de comunicación y valores democrática. En *Monografías virtuales*. OEI. España.
- Castell, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Castillo, G. (1996). *Los adolescentes y sus problemas*. (3^a ed.). México: Editorial Minos, S.A.
- Castro, I.A.; Adonis, D. y Rodríguez, M. (2001). ¿Es la actitud violenta de los jóvenes un producto de la educación familiar?. Un análisis causal en función del género. *Familia*, 23, 25-44.
- Cohen, J. y Perse, E. (2003). Are there different modes of viewer character relationships? An empirical test of the multi-relational hypothesis. Paper presented at the *International Communication Association annual convention*, (San Diego, CA).
- Cole, M. (2006). Internationalism in psychology: We need it now more than ever. *American Psychologist*, 61, 904-917.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia* (Trad T. del Amo). Madrid: Morata.
- Collins, W. A. y Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. En Damon y R. Lerner (Series Eds) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Chile Psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 1003- 1067). Nueva York: John Wiley y Sons.

- Cortés (2009). Los tres escenarios de un objeto de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-25.
- Dæhlen, M. (2005). Change in job values during education. *Journal of Education and Work*, 18(4), 385-400.
- Dæhlen, M. (2007). Valores de empleo, sexo y profesión: un estudio comparativo de la transición de la escuela al trabajo. *Revista de Educación y Trabajo*, 20, 107-121.
- De la Fuente, J. (1999). *Educación para la construcción personal. Un enfoque de autorregulación en la formación de profesores y alumnos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De la Fuente, J. (2000). Taller de mejora personal: aprendemos a regular nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 330-225 y 330-239). Barcelona: CissPraxis.
- De la Fuente, J.; Peralta F.J. y Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas en convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 171-200.
- Dewey, J. (1939). *Theory of valuation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Domínguez, J. (2004). *La educación en valores*. Recuperado el 2 de enero de 2014 de http://www.caesasociacion.org/educacion_menores_excluidos/ficheros/educacion_en_valores.pdf
- Duart, J.M. (2003). *Educación en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya. FUOC. Recuperado el 15 de febrero de 2014 de: <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html>
- Elxepuru, I. y Medrano, C. (2001). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. MEC.
- Elzo, J. (2002). *El silencio de los adolescentes*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.
- Elzo, J. y Orizo, F. A. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad: la encuesta europea de valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Universidad de Deusto.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton.
- Escámez, J.; García, R.; Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Madrid: Octaedro.
- Estévez, E.; Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental* 28(4):81-89.
- Eurostat (2000). *European Social Statistics: Income, Poverty and Social Exclusion*. Luxembourg: Eurostat.

- Eurostat (2000b). *Analysis of wave 3 (1996) of the ECHP reported*. European Social Statistics: Income, Poverty and Social Exclusion.
- Eyal, K. y Rubin, A. M. (2003). Viewer aggression and homophily, identification and parasocial relationships with television characters. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 47, 77-98.
- Feather, N.T. (1994). Los valores humanos y su relación con la justicia. *Revista de Temas Sociales*, 50 (4), 129-151.
- Fernández, A. (2004). La educación como derecho cultural. *Persona y Derecho. Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 50, pp. 259-276.
- Ferrater, J. (1990). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Fisherker, J. (1997). Everyday learning about identities among young adolescents in television culture. *Anthropology and Education Quarterly*, 28, 467-492.
- Fondevila, E. (1979). *Qué son los valores. Educación y valores*. Madrid: Narcea.
- Flores, G. y Gutiérrez, L. (dirs.) (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulines.
- Florido, L.; Leiva, J. J. y Pérez, R. (2014). La formación permanente del profesorado de formación profesional de hostelería y turismo: un análisis pedagógico. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 1.
- Fronzizi, R. (1977). *¿Qué son los valores?*. México. F.C.E.
- Fukuyama, F. (1999). *The Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*. Nueva York: Free Press.
- García De Castro, M. (2008). Los movimientos de renovación en las series televisivas españolas. *Comunicar*, nº 30, p. 147-153.
- García, A. y Hernández, A. (2005). *La educación en la sociedad de la información: influencia de los medios de comunicación de masas y retos para la escuela*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2014 en: www.udg.es.
- García-Calvo, T.; Sánchez-Oliva, D.; Sánchez-Miguel, P.A.; Leo, F.M. y Amado, D.(2012). Escuela del Deporte: Valoración de una campaña para la promoción de valores. *Revista Motricidad. European Journal of Human Movement*, 28, 67-81.
- García, F. y Guzmán, F. (2002). Educación y valores en España. En Penas Castro S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los Jóvenes de 13 y 14 años de la Provincia de A Coruña*. Facultad de Psicología. USC.

- García, M. y Sola T. (2010). En Manzanares Moya, A. (2010) (Ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- García, L. y Martín, R. L. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de educación*, (356), 531-555.
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* , 3, 25-36.
- Gervilla, E. (1991). Fundamentos filosóficos del currículo: valores y currículo; en AA.VV: *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (2004). Valores emergentes y formación humana hoy. Un nuevo modelo de hombre, en Varios, Congreso Diocesano de Educación: Educación y Desarrollo Humano, Huelva, Universidad de Huelva.
- Giraldo, L. D. y Mera, R. (2014). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2013 en: <http://hdl.handle.net/10893/6918>.
- Gimeno, F.; Sáenz, A.; Gutiérrez, H.; Lacambra, D.; París, F. y Ortiz, F. (2011). El programa multicomponente «juguemos limpio en el deporte base: desarrollo y aportaciones en la década de 2000-2010». Comunicación presentada en el II Seminario nacional fomento de la deportividad y prevención de la violencia en el deporte en edad escolar. Vitoria-Gasteiz, España.
- González, P. S. y Castillo, G. P. (2013). La importancia del tratamiento de la religión en medios de comunicación. El caso del Islam en España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 449-457.
- González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Barcelona: Pearson Educación, S.A.
- Guaman, M. (2013). *Valores y estilo de vida en niños, niñas y adolescentes de octavo y noveno año de educación general básica*, estudio realizado en el Instituto Tecnológico Superior “Primero de Mayo” de la ciudad de Yantzaza en el año lectivo 2012-2013. (Tesis doctoral). Universidad Técnica Particular de Loja, Centro Universitario Zamora.
- Guaman, M. (2013). *Valores y estilo de vida en niños, niñas y adolescentes de octavo y noveno año de educación general básica*. Instituto Tecnológico Superior “Primero de Mayo”, Yantzaza. (Tesis doctoral). Universidad Técnica Particular de Loja, Centro Universitario Zamora.
- Gutierrez, K. y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

- Guzmán, G. (2002). *Educación y valores*. España. Cádiz.
- Herrera, M. I. (2006). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Herrera, M. I. (2007). Los valores de los adolescentes en un centro español de educación Secundaria en el extranjero. *Revista de Educación de la OEI*, 42 (3).
- Hillmann, K. (dir.) (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona: Herder.
- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Volume 1: Theory (pp. 275-301).
- Hoffner, C. y Buchanan, M. (2005). Young adults wishful identification with televisión characters: the role of perceived similarity and character attributes. *Media Psychology*, 7, 325-351.
- Hollander, E.P. (1968). *Principios y métodos de psicología social*. Amorrortu.
- Igartua, J. J. (2007). *Persuasión narrativa*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Jacob, P. E. y Flink, J. J. (1962). *Values and their function in decision-making: toward an operational definition for use in public affairs research*. Pennsylvania University Dept. of Political Science.
- Jonson, B. y Flanagan, C. (2000). Les idées des jeunes sur la justice distributive, les droits et les obligations: étude transculturelle. *Revue internationale des sciences sociales*, 164, 223-236.
- Kopelman, R. E.; Rovenpor, J. L. y Guan, M. (2003). The Study of Values: Construction of the fourth edition. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 203-220.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical Review of Concepts and Definitions. *Peabody Museum of American Archeology and Ethnology*, 47(1).
- Kohlberg, L. (1958) *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. University of Chicago.
- Kohlberg, L.; Yaeger, J. y Hjertholm, E. (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39, 691-736.

- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development: Volume 2. The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper y Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: De. Desclée, 2.
- Larson, R. y Wilson, S. (2004). Adolescence across place and time. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2ª ed., pp. 299-330). Hoboken, N.J.: John Wiley y Sons.
- Leiva, J. J. y Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416.
- Linde, A. (2008). La TV como medio de educación moral para la ciudadanía democrática. *Comunicar*, 31, 51-56.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 23, 135-163.
- Marín, R. M. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín, R. M. (1990). Valores y fines. In *AAVV Filosofía de la educación hoy*. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, Dykinson.
- Martí, M. (2001). *Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València.
- Martí, M. y Samper, P. (1995). Influjo de la familia en el desarrollo del razonamiento moral y en la adquisición de valores. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre. *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. (pp.125-144). Valencia: Universitat de València.
- Mateo, V. (2010). Amigos, Familia y Rendimiento Escolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 23.
- McNally, S.; Eisenberg, N. y Harris, J. D. (1991). Consistency and Change in Maternal ChildRearing Practices and Values: A Longitudinal Study. *Child development*, 62(1), 190-198.
- Mead, G.H. (1934). *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Medrano, C. y Martínez de Morentin, J. I. (2014): Valores percibidos por los adolescentes e identificación con personajes televisivos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 577- 583.
- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?. *Revista de Educación*, 338, 245-270

- Medrano, C y Aierbe, A. (2008). Valores y contexto de desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 53-67.
- Medrano, C.; Cortés, P. A.; Aierbe, A. y Orejudo, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y Educación*, 22(1), 3-20.
- Medrano, C.; Airbe, A. y Martínez de Morentin, J.L. (2011). Valores percibidos en el medio televisivo por adolescentes en contextos transculturales. *Comunicar*, 37, 117-124.
- Monjas, R.; Ponce, A. y Gea, J. M. (2013). El PIDEMSG. Una propuesta alternativa al modelo de deporte escolar tradicional. *Revista Athlos. Revista Internacional de ciencias sociales, de la actividad física y el deporte*, 4, 29-56.
- Morillas, L. R. y García, M. P. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 233-268.
- Moyer-Gusé, E.; Chung, A. H. y Jain, P. (2011). Identification with Characters and Discussion of Taboo Topics after Exposure to an Entertainment Narrative About Sexual Health. *Journal of Communication*, 61, 407-431.
- Munn, P. (1993). Consejos escolares, responsabilidad y control. *Revista de educación*, (300), 7-23.
- Muuss, R. (1999). *Teorías de la Adolescencia* (1ª ed.). México: Paidós.
- Neira, T. R. (2003). Pedagogía y educación familiar. In *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 13-26). Narcea.
- OCDE (2009). *La educación superior en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y Coll, C. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 471-491). Madrid: Alianza.
- O'neal, C. y Magai, C. (2005). Do parents respond in different ways when children feel different emotions? The emotional context of parenting. *Development and Psychopathology* 17:467-487.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Ortega y Gasset, J. (2007). ¿Qué es filosofía?. *Obras completas*, 7, 275-438.
- Ortega, G. T. (2011). Esport, educació i valors: una proposta humanista. *Temps d'Educació*, 40, 263-278.

- Hoyos, G. (2004). Ética y educación en valores. En Hoyos, G. y Martínez, M. (Eds.). *¿Qué significa educar en valores hoy?*, (pp. 45-75). Barcelona: Octaedro y OEI.
- Orizo, F. y otros (2000). España 2000 entre el localismo y la globalidad. Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación 1981-1999.
- Pastor, L. (2008). Construcción de instrumentos para la medida y evaluación del clima. La medida del clima y su relación con los valores de alumnos de 6º de Primaria. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, C. (2008). *Sobre el concepto de valor: una propuesta de integración de diferentes perspectivas*. Madrid: Bordón.
- Pérez, P. M. y Cánovas, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid: Fundación Santa María.
- Pérez, L. F.; Carpintero, E.; Muñoz, P. y Sánchez, V. (2014). Estimación de la inteligencia y valores en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (5), 245-246.
- Pérez, E. y Martí, M. (1997). “Interiorización de valores y desarrollo moral”. Cognición y afecto en el desarrollo moral. *Evaluación de programas de intervención*. (pp. 131-162). Valencia: Promolibro.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement chez l'enfant moral*. París: F. Alcan.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 21, 11-22.
- Pindado, J. (2010). Socialización juvenil y medios de comunicación: algunas cuestiones clave. *Educación y futuro*, 22, 71- 86.
- Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. . Berkeley, CA: Univ of California Press.
- Prieto, L.B. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.
- Quesada, M. (2008). Los medios de comunicación y la percepción de inseguridad. *Revista Catalana de Seguretat Pública*, 18. Barcelona: Ed. ISPC.
- Quintana, J.M. (1996). Educación moral y valores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 166, 291-292.
- Real Academia Española. Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (2004), vol. 20.
- Rockeach, M. (1968). A Theory of organization and change within value-attitude system. *Journal of Social Issues*, 24, 13-33.

- Rockeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Ed. Free Press.
- Rockeach, M. (1982). The Nature of human values and value systems, Published Doctoral Dissertation. Wardeleer als tekeuvan een gese cularisserde samenleving? Een Hermeneustische Stuie. K.V. Leuven. *Faculty of Theology*, 2 . 556- 557.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación* 9:91-97.
- Rodríguez, R. M. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. Recuperado el 2 de Marzo de 2014 en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15309/1/rev151ART1.pdf>.
- Ruíz, J. V. (2014). *La educación en valores desde los deportes de equipo. Estudio de la aplicación de un programa sistémico en un grupo de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Ruiz, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Sáenz, A. (2010). *Deporte y violencia en el fútbol base*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Sánchez, A. B.; Pinto, J. y González, M.A. (2011). Experiencia de formación del profesorado no universitario para la integración de la pizarra digital en el aula: estudio de los componentes cognitivo, afectivo y conductual de sus actitudes ante dicha integración. En Maquilón, J.J.; García, M.P. y Belmonte, M.L. (Coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 445-454). Murcia: Edit.um.
- Sánchez, S. L. C. y Samaniego, C. M. (2014). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111-131.
- Sánchez-Castillo, S. (2012). Valores morales, empatía e identificación con los personajes de ficción. El universo representativo de “Cuéntame cómo pasó” (TVE). *Revista Mediterránea de Comunicación*, 3(2), 83-110.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scheler, M. (1916). *Ordo amoris*. Caparrós editores.
- Schlegel, A. y Barry, H. (1991). *Adolescence. An Anthropological Inquiry*. Nueva Cork: The Free Press.
- Schwebel, D.; Brezausek, C.; Ramey, S. y Ramey, C. (2004). Inter-actions Between Child Behavior Patterns and Parenting: Implications for Children's Unintentional Injury Risk. *Journal of Pediatric Psychology* 29(2):93-104.
- Schwartz, B. (1996). *Modernizar sin excluir*. México: Dirección General Tecnológica Industrial, Secretaría de Educación Pública.

- Smith, H. (1963). El Budismo. En: James, E. (Dir.), *Historia de las Religiones*. Tomo II. Barcelona: Vergara.
- Solar, L.V. (2007). *Deporte. El Gigante Virtual*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Spranger, E. (1917). Memorándum sobre el establecimiento de estudios alemanes. Una universidad extranjera. *Revista Internacional Mensual de Ciencia, Arte y Tecnología*, 11, 1054.
- Spranger, E. (1914). *Formas de vida*. Madrid: Revista de Occidente.
- Spranger, E. (1955). University Studies and the Conduct of Life. *The Dalhousie Review*, 245-258.
- Sue, S. (1999). Science, Ethnicity, and bias: Where have we gone wrong? *American Psychologist*, 54, 1070-1077.
- Super, D. E. (1970). *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D.E. (1973). The Work Values Intentry. En D.G. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interest measurement* (pp. 189-205). Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Tejerina, M.; Gomez, P. y Garcia, M. L. (2014). Estructura de valores personales en una muestra de adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 30(2), 627-632.
- Tierno, B. (1994). *Tu hijo: problemas y conflictos*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy. Colección Fin de siglo. Recuperado el 1 de Marzo de 2014 en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/LUCIA_CABRERA_MENDEZ_1.pdf.
- Tomé, M. y Berrocal De Luna, E. (2013). La influencia del género en la utilización de valores democráticos que garantizan la inclusión educativa intercultural. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1).
- UNESCO. (2004). *Las Tecnologías de la información y comunicación en la formación docente: Guía de planificación* (Trad. F. Trías y E. Ardans). Montevideo: Ediciones Trilce. Recuperado el 27 de Mayo de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>.
- Van der Zaden, J.W. (1990). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós
- Vásquez, E. (1999). *Reflexiones sobre el valor* (I). Suplemento Cultural de Últimas Noticias, 1-3.
- Viguer, P. y Solé, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487.

- Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Thought and language*. Harvard: The MIT Press. *Traducción española: Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Weinberg, R. (2011). Improving sportsmanship in youth sports: How research informs practice. *Libro de resúmenes del II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*, 7-18.
- Wood, D.J. (1980). Teaching the young children: some relationships between social interaction, language, and thought. En D. R. Olson (Ed.). *The social foundations of language and thought*. New York: Norton. PP. 280-296.
- Woodruff, L. (1942). Robert William Hegner, 1880-1942. *The Scientific Monthly*, 55, 182-184.
- Xenikou, A. (2005). The interactive effect of positive and negative occupational attributional styles on job motivation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14, 1, 43-58.

Capítulo II.

VALORES Y POLÍTICA EDUCATIVA.

"Educar no es fabricar adultos según un modelo, sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo y permitirle realizarse según su 'genio' singular". (Oliver Revoul)

2.1. Política educativa y cambio social y diversidad: educación y valores.

2.1.1. Modelo social y política educativa hacia la diversidad como fuente de valores.

A lo largo de la historia el modelo social y, como efecto, el modelo educativo cambia. Y con ello, los valores que predominan en la sociedad. La sociedad española está sufriendo unos cambios cualitativos, fruto de la globalización, los movimientos migratorios, los medios de comunicación, las tecnologías del conocimiento, la educación, la natalidad, el aumento de enfermedades crónicas y personas de la cuarta edad, la crisis económica y los cambios en la estructura familiar. Todo ello supone una nueva concepción de nuestro entorno (García-Tornel et al., 2011) y la aceptación de una nueva jerarquía de valores. Porta (2004) afirma que en la sociedad contemporánea se da una crisis de valores que se traslada a la educación.

En las últimas décadas todos los países han reconocido cada vez más oficialmente el principio de la educación inclusiva, como vía pertinente de escolarización de los niños con discapacidades en los centros ordinarios, ya que es el método más eficaz de construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos/as.

La inclusión es un término que rápidamente se ha integrado en la cotidianidad de los discursos políticos, de la legislación, de la literatura pedagógica, de los planes de estudio universitarios y de las escuelas (LOE, 2006; Parrilla, 2010; Arnaiz, 2012; León, 2012; Plessis, 2013; Sánchez y García, 2013). Pero se puede constatar también que los discursos a favor de la inclusión han evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas, provocando, en demasiadas ocasiones, situaciones de segregación y de exclusión (Bolívar y López, 2009; Ainscow, y Sandill, 2010; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; Waldron y Mcleskey, 2010; Arnaiz, 2011; Escudero y Martínez, 2011)

Actualmente, la comunidad internacional considera la educación para todos/as, como una cuestión ética y de justicia y, aunque está aún lejos de conseguirse, debe promoverse más allá de cualquier otra consideración (Torres y Fernández, 2015, p.180)

En España se da una sociedad multicultural y diversa, que defiende principios de equidad y excelencia. Además, a lo largo del tiempo, se suceden varias Reformas Educativas, donde surgen nuevos planteamientos axiológicos para desarrollar un nuevo sistema de valores, manifestándose también en el ámbito escolar (Muntaner, 2010; 2013)

Según la Comisión para Reducir las Desigualdades Sociales en Salud en España (2015), el modelo vigente se define como estado de bienestar, centrado en: el pleno empleo, la seguridad económica que asegure un nivel de condición de vida adecuado, y la

reducción de las desigualdades sociales. Sin embargo, la crisis económica actual ha hecho tambalear estos principios y replantear el modelo. Por ello, se percibe la necesidad de crear uno nuevo, puesto que, *a la hora de analizar la realidad social de nuestro entorno, se detectan incoherencias prácticamente invisibles, que indican el fuerte arraigo del modelo rehabilitador y la presencia de una importante discriminación que apenas es percibida. Estas incoherencias afectan tanto a la realidad cotidiana como a los contextos jurídicos y bioéticos* (Palacios y Romañach, 2008, p.39) además del incumplimiento de las leyes que garantizan los derechos a la no discriminación de las personas.

En esta línea, Vogliotti (2007) señala también la existencia de un contexto social marcado por la desigualdad social y el progresivo aumento de la pobreza, que lleva a un país a tomar diferentes posturas frente al tratamiento de la diversidad: *a) las que sostienen la necesidad de reconocer las diferencias como punto de partida del proceso educativo para realizar intervenciones diferenciadas con el objeto de lograr en un futuro una igualdad social. b) La posición sustentada en teorías que teniendo origen en países más desarrollados, centraron el problema de la diferenciación en la multiplicidad de culturas presentes como consecuencia de movimientos inmigratorios y de diferentes étnicas al interior de sus sociedades y que luchan por la superación de la marginalidad y por el logro de sus derechos civiles* (Vogliotti, 2007, p. 86).

Por tanto, para poder definir el modelo social y, en consecuencia, los valores predominantes en la sociedad actual, se va a tener en cuenta el planteamiento que el Consejo Europeo realiza a sus estados miembros en cuanto a los reajustes de los sistemas de formación. *La Estrategia Educativa 2020 del Banco Mundial establece las prioridades de reforma educativa en países en vías de desarrollo para la década siguiente. La Estrategia 2020 apuesta por un modelo de reforma educativa que trascienda el enfoque en los inputs materiales y se centre más bien en resultados (outputs) y en soluciones de gestión y gobernanza. Más concretamente, la estrategia sugiere: a) la adopción de un enfoque sistémico de la reforma educativa que refuerce el papel de los actores no-gubernamentales y de los incentivos en educación; b) prestar mayor atención al rendimiento académico y al aprendizaje, así como a su medición para tener mayor conocimiento de los sistemas educativos; c) la adopción de enfoques de provisión educativa innovadores y, específicamente, actuaciones basadas en la demanda con las que mejorar eficazmente los resultados de aprendizaje. (...) El título explícito de la Estrategia 2020, “Aprendizaje para todos”, es un claro reconocimiento de que, más allá de las políticas que se centran en el acceso, debe hacerse algo más para garantizar que la escolarización conlleve experiencias de aprendizaje positivas* (Bonal y Verger, 2011, p.1).

En el terreno de la política social y educativa, se inicia y continúa lo que Ball (2011) denomina un proceso de “transformación” que comienza en la década de 1970 y que comienza modificando la asignación de poder y la responsabilidad inherente a las políticas de educación. Así, en el año 2010, el Consejo Europeo de Lisboa, encomienda a los estados miembros, a realizar los necesarios reajustes en los sistemas de formación y educación.

Diferentes autores manifiestan que la política educativa debe ir en relación con el entorno social donde se va a desarrollar: Fanfani (2008) afirma que se debe incorporar a

los excluidos de la escolarización obligatoria y desarrollar un conjunto básico de conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su participación en la sociedad. Además, destaca la necesidad de recurrir a políticas públicas integrales para abordar la exclusión social hacia el conocimiento y distingue dos dimensiones de exclusión educativa: estar fuera de la escuela y otra que lleva a estar fuera del conocimiento; donde la política educativa tiene que dar respuesta incorporando los excluidos de la escolarización obligatoria y desarrollar en los estudiantes conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su inserción en la sociedad. Bracho (2011) expone igualmente la necesidad de crear modelos educativos que sean creativos, flexibles, incluyentes y sistémicos para lograr un acercamiento con los distintos contextos sociales y educativos, así como a las relaciones que se producen en ellos. Además, para este autor, los diferentes discursos de análisis sobre la política y los sistemas, coinciden en la importancia de integrar hechos y valores para lograr una buena interpretación o medición de la información en materia educativa.

Por ello, las políticas educativas de los últimos años reconocen que es preciso encontrar soluciones pedagógicas diversas y exploran distintas estrategias: a) diversificación de la oferta en diferentes modalidades, métodos pedagógicos, etc.; b) fortalecimiento de las iniciativas de las instituciones para adecuarse a las particularidades y c) políticas compensatorias, asignando recursos escolares y extraescolares (Fanfani, 2008).

Sobre qué valores se transmiten a nivel de política educativa europea, se redacta la Carta Magna (2004), donde los Estados miembros (entre ellos España) se comprometen a lograr unos objetivos de modo comunitario y respetar unos valores de la Unión. Los valores son: respeto a la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto a los Derechos Humanos, siendo comunes a los estados miembros, en una sociedad que se caracteriza por el pluralismo, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la no discriminación.

Así mismo, uno de los objetivos de la Unión es promover la paz, sus valores y el bienestar de sus pueblos. A lo largo del documento, se defienden actuaciones que implican la aceptación de determinados valores; por ejemplo, de tipo económicos, como es el crecimiento económico que implica el pleno empleo y progreso social; valores ecológicos, donde se trabaja por la protección y mejora de calidad del medio ambiente; valores intelectuales y técnicos, donde se apuesta por el progreso científico y técnico; valores políticos y sociales, con medidas como combatir la marginación social y la discriminación y fomentar la justicia y la protección social, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre las generaciones y la protección de los derechos del niño (Carta Magna, 2004).

En definitiva, la Unión Europea en su relación con terceros países implica valores como Derechos Humanos, democracia y Estado de Derecho (Dennison y Dworkin, 2010). Y para la consecución de dichos valores, *tendríamos además una serie de medidas encaminadas a promover un espacio cultural común desde la enseñanza en cada Estado, donde la educación debería adoptar como objetivo y procedimiento los valores intelectuales y de convivencia europeos (...). Respecto a los valores intelectuales, los más mencionados son la racionalidad y la libertad de opinión y expresión. En cuanto a los valores convivenciales destacan: la tolerancia de ideas y creencias, la*

universalidad de los derechos humanos y los sistemas democráticos de convivencia (Bárcena, Gil y Jover, 1994, p. 34).

La Recomendación 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática (16 de octubre de 2002) señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.

En el Quinto Programa de Acción Comunitaria para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (2001- 2005) creado para la puesta en práctica de la estrategia marco global comunitaria en materia de igualdad entre mujeres y hombres (basado en la estrategia de mainstreaming), adoptada por la Comisión en junio de 2000, se promueven valores y prácticas en los que se basa la igualdad entre mujeres y hombres, como: no discriminación, igualdad, buenas prácticas y cooperación (Programas de Acción Comunitaria de la Unión Europea, 2004).

Igualmente, el Defensor del Pueblo en colaboración con la Fundación Valsain para la Defensa y Promoción de los Valores Democráticos (2011) define el momento actual como un reto ante nuevas dificultades, que pueden parecer alterar la normal aceptación de los valores que caracterizan a una democracia, es decir: la justicia, la igualdad y no discriminación, la solidaridad y el respeto a la diferencia.

Todas estas recomendaciones globales, toman influencia en materia de política educativa en países como España, donde uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (LOMCE, 2013, Sec. I. Pág. 97866).

En definitiva, la sociedad actual debe potenciar el desarrollo de valores de igualdad, justicia y solidaridad, resumidos en una sociedad que valore la inclusión, apostando por potenciar las tradiciones del educando y trabajando por la individualidad (Townsend y Fu, 2001; Harris, Misk y Attig, 2004; Fernández, 2011; Palomares y González, 2012). Callado et al. (2015) afirman que lo que se pretende en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que tenga una vertiente individual, con un marcado carácter de interacción social. De este modo, *la lucha por la igualdad y por un mundo no opresivo, no discriminatorio, radica en el hecho de que va más allá de la propia cuestión de la discapacidad y se centra más bien en el establecimiento y el mantenimiento de un mundo social en el que las personas experimenten la realidad de los valores inclusivos y de las relaciones* (Barton, 2009, p. 174).

Por tanto, en una sociedad multicultural como la actual, desde la escuela se trabaja en la diversidad, teniendo como objeto eliminar barreras que marquen la diferencia para

superarla (Dussel y Southwell, 2004). Se plantea así una relación entre educación y diversidad. Es por ello que, diferentes sistemas educativos surgen originados por distintos modelos de sociedades. Desde sistemas educativos basados en modelos homogéneos y organizados gradualmente para que el ritmo, currículo y metodología sea las mismas, hacia la tendencia cada vez mayor a un sistema educativo centrado en la heterogeneidad, que trabaja para la inclusión y el desarrollo de las capacidades de todas las personas. (Vogliotti, 2007).

2.1.2. Enfoques de atención a la diversidad.

Según la manera de atender a la diversidad en el modelo educativo, se plantean tres enfoques diferentes (Madrid, Sánchez, García, y García, 2010): enfoque de exclusión, enfoque integrador y enfoque inclusivo.

En primer lugar, el enfoque de exclusión entiende la diversidad como objeto de segregación, teniendo en cuenta que diverso es el que se distancia de los modos y valores de la mayoría. Las personas son excluidas o segregadas, en la sociedad o en el sistema educativo. En educación se crean centros de educación especial para atender alumnado diverso. En la sociedad, conviven grupos diferentes con distintos grados de autonomía, poder y derechos.

Un enfoque integrador identifica a las personas que son diferentes para poder atender sus necesidades en cuanto a factores físicos, psicológicos, mentales, sensoriales o sociales. Se crean medios para compensar las desigualdades iniciales con formas específicas de atención integradas dentro de la escuela. El alumnado promociona en función a sus capacidades, dándose la posibilidad de dirigir a cada sujeto a opciones profesionales diferentes según su capacidad; ahora es el sistema el que se adapta al estudiante con necesidades educativas especiales (nee), e introduce procedimientos de compensación a través de apoyos y recursos diversos.

En un enfoque inclusivo se reconoce la diversidad como una característica propia de toda persona (García, García, Biencinto y González, 2009). La educación toma como referente el principio de que todas las personas tienen los mismos derechos y deberes, por lo que, todas tienen acceso a una educación de calidad, basándose en valores que persiguen la igualdad de oportunidades y la participación social y democrática. En los centros educativos se intenta proporcionar ocasiones para que el alumnado pueda lograr los objetivos programados; se realizan agrupamientos flexibles en función de las necesidades y el tipo de actividad así como el nivel de aprendizaje o intereses. A nivel de centro supone llevar a cabo un proyecto común y una reorganización interna que lleva una mayor participación de los miembros y mayores redes de apoyo; ahora es el sistema el que se ha de adaptar al estudiante.

En definitiva, la educación inclusiva tiene tres perspectivas: una primera, se centra en la participación de personas en el contexto evitando la discriminación, la segunda perspectiva se refiere a la participación en el sistema (como la escuela) trabajando por la eliminación de barreras y la tercera perspectiva lleva a la implementación de los valores inclusivos (la participación, la igualdad, la comunidad, la sostenibilidad o la no violencia), siendo éstos orientativos para el sistema (Booth, 2008).

TABLA 3: ENFOQUES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

	<i>DE EXCLUSIÓN</i>	<i>INTEGRADOR</i>	<i>INCLUSIVO</i>
EN LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> - Centros que no tienen <i>co-educación</i> - En los centros pueden existir grupos diferentes en función de la capacidad de adaptación de los sujetos - Nivel de adaptación de los sujetos al sistema vigente 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenciones educativas diferenciadas - Promoción de los alumnos de manera diferente en función de sus capacidades - Los sujetos optan a opciones profesionales diferentes según su capacidad - El sistema se adapta al estudiante con el fin de compensar sus carencias de capacidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo el alumnado es diferente y con múltiples capacidades - Se dan ocasiones para que todos logren los objetivos. - Trabajo en ocasiones con grupos flexibles según el tipo de actividad o capacidad o nivel de aprendizaje - Proyecto común y organización inclusiva (reorganización interna, participación de los miembros y estructuradas redes de apoyo) - Métodos y estrategias educativas, adaptadas a los estudiantes - Estilo dinámico de la dirección flexible a las diferentes situaciones - Tiempos para la coordinación del profesorado - Los espacios y recursos se distribuyen según las necesidades del centro

Fuente: Extraído de Madrid, Sánchez, García y García (2010).

En definitiva el concepto de diversidad se conceptualiza de forma diferente (Madrid, et al., 2010) Para un modelo de exclusión, la diversidad es un problema, está fuera de la norma, porque supone dificultad de adaptarse a los requisitos del sistema ordinario. Para un enfoque integrador, la diversidad se vincula con grupos excluidos por diferencias asociadas a desventajas educativas, a necesidades educativas y se utiliza la idea de recuperación más que prevención (ver tabla 3)

Finalmente, en un enfoque inclusivo, el concepto de diversidad es tomado como una oportunidad, algo normal y enriquecedor; se entienden las diferencias como individuales y se trabaja por un proyecto común, centrado en las necesidades comunes de todos/as.

El modo de intervención desde el sistema educativo también difiere, puesto que en un sistema de exclusión, se tiende a separar a los estudiantes en grupos; en un modelo de integración a agrupar a los estudiantes en el mismo grupo o clase con apoyos específicos y adaptaciones precisas; y en un modelo inclusivo, se agrupa a los estudiantes de manera flexible, en función del objetivo de la actividad o el nivel del

estudiante, alternando grupos heterogéneos y homogéneos. Esta forma de intervención escolar, también se refleja en el currículo escolar. Desde un planteamiento basado en currículos diferentes con elementos diferentes para cada grupo (modelo de exclusión), pasando por plantear un mismo currículo, incluyendo adaptaciones para lograr unos objetivos mínimos con ayuda de apoyo especializado (modelo de integración) hasta llegar a plantear un núcleo central y común de objetivos, creando la optatividad para diferentes itinerarios y trabajando de forma cooperativa en equipos multidisciplinares encargados de adaptar los currículos a las necesidades particulares de cada estudiante (García, et al., 2009).

Por tanto, el modelo educativo actual se basa en atender a la diversidad y promueve valores diferentes atendiendo a las características personales del alumnado. De este modo, también se observa una evolución en el tratamiento de valores a través de las diferentes leyes educativas formuladas en España.

2.2. Legislación educativa y modelo escolar.

2.2.1. Valores en las leyes educativas.

Desde la Ley de Educación de 1945, la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se han sucedido diferentes modelos educativos acordes al momento político vigente. A continuación, nos centramos en abordar cómo se definen los valores, cuáles se plantean y de qué modo se tratan en las distintas leyes en periodo democrático.

La expresión «educación en valores» se acuña en España a finales de los 80, cuando se inicia el proceso de elaboración de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (B.O.E. 4/10/1990). Esta Ley recoge como primer objetivo de la educación *el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales* (LOGSE, 27, p. 2).

En el Preámbulo de la LOGSE (1990) se habla sobre el concepto de sociedad del futuro, donde además de ser una sociedad del saber, la educación comparte con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, adquiriendo un sentido personal y moral, creando valores con los que se identifique a nivel individual y colectivamente. Una vez implantada la Ley, se hizo referencia de forma expresa el tratamiento pedagógico de determinadas temáticas que se vinculan con diferentes problemas sociales relacionados con la salud, el consumo, el medio ambiente o la convivencia entre otros.

Los valores que transmite la LOGSE (1990) vienen definidos en el Artículo 1 y son los propios de la Constitución: ciudadanía, libertad, desarrollo de la personalidad, respeto, tolerancia, libertad, convivencia, adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, conocimientos (científico-técnicos, humanísticos, históricos y estéticos), respeto a la diversidad lingüística y cultural, paz, cooperación y solidaridad entre los pueblos.

Respecto a cómo son tratados los valores en la Ley, se menciona en primer lugar el valor a la formación permanente y a propiciar una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales del alumnado en los diferentes ámbitos de la vida. Otorga también cierta autonomía a los centros así como a la metodología docente y da relevancia a la relación con el entorno social, económico y cultural así como a valores de tipo ecológicos, estableciendo en uno de sus puntos (Artículo 2), la formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Además, en su Artículo 19, dedica un apartado a la importancia de conocer las creencias, actitudes y valores básicos de la tradición y patrimonio cultural, dando pie a la elección libre y personal pero no dedica una asignatura específica de valores.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) B.O.E. 4/5/2006, se establece un marco normativo donde se define a la escuela pública como un espacio de convivencia y aprendizaje a favor del desarrollo práctico de la educación intercultural en la escuela. *La escuela ofrece un servicio que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, y toma como primordial la atención a la diversidad cultural; además, posibilita el planteamiento de focalizar una cultura de la diversidad en la escuela que significa ir más allá de la interculturalidad en términos de conocimiento cultural* (Leiva y Escarbajal, 2011, p. 395). En sus fines y principios la LOE (2006) opta por un modelo de persona y de sociedad que se fundamenta en un conjunto de valores (justicia, tolerancia, libertad, paz, cooperación, solidaridad, no discriminación, etc.) y en los principios democráticos de convivencia: pluralismo, participación y respeto.

Los valores que se plantean en la LOE (2006) son diversos: (a) valores de educación ambiental: la importancia del medioambiente y el cuidado del entorno; (b) valores de educación vial: conocimiento y utilización de las diferentes normas de la vía pública; (c) valores de educación para la paz: la transmisión de actitudes básicas de convivencia como son la tolerancia, el respeto, la solidaridad, el diálogo; (d) valores de educación para la igualdad de oportunidades: no establecer diferencias en función del sexo; (e) valores de educación para la salud: crear e inculcar hábitos de higiene física, mental y social para la mejora de la calidad de la vida; (f) valores de educación para el consumo: dotar a los alumnos de instrumentos de análisis para rechazar hábitos consumistas; (g) valores de educación en la sexualidad: transmitir aprendizajes de aspectos afectivos, emocionales, sociales y (h) valores de educación moral y cívica: solucionar problemas sociales, promover el juicio ético acorde con unos valores democráticos, solidarios y participativos.

Respecto al modo de tratamiento, en la LOE (2006), se establece en el currículum la asignatura denominada Educación para la Ciudadanía (EpC), siguiendo recomendaciones de la Unión Europea y comprende una serie de competencias básicas “competencia social y ciudadana” (Bolívar, 2008). Además, los valores se materializan de forma globalizada en los diferentes contenidos y aprendizajes del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de diferentes actividades o temáticas. En esta ley, los

valores van junto a un trabajo en las aulas a través de la práctica docente y en las distintas áreas que competen el currículum.-

En la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), (B.O.E. 24/12/2002) se introduce como objetivo lograr una educación de calidad para todas las personas, y alude a valores de tipo humanistas propios de la tradición cultural europea. Además, expresa la necesidad de ejercitar valores como la libertad individual, el progreso social y económico así como la conciliación del bienestar individual y social.

Los valores se tratan en la LOCE (2002) desde la introducción o exposición de motivos, donde se expone que, en la sociedad actual, son valores fundamentales la apertura (actitud abierta), la iniciativa así como la creatividad, además del espíritu emprendedor como necesario para hacer frente a las nuevas necesidades laborales. Además de estos valores, la Ley plantea como necesarios los valores del esfuerzo, la exigencia personal, el deber, la disciplina y el respeto, para la mejora de la calidad del sistema y el buen funcionamiento de centros educativos. Además, la escuela debe transmitir valores de apoyo al medio social. Algunos de estos valores, se vuelven a nombrar en el Capítulo 1 de los Principios de Calidad, como son: el respeto (aunque ahora se especifica a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales), responsabilidad o deber. También añade valores de tipo social y políticos, como: la convivencia, la equidad, la igualdad de oportunidades, solidaridad, voluntariado social y no discriminación; valores de tipo intelectual: educación, esfuerzo, investigación, experimentación e innovación.

Entre los objetivos del currículo de Educación Infantil, destaca el valor de la convivencia y democracia, así como el desarrollo de valores como la crítica. En Educación Primaria se cursa, de acuerdo con lo dispuesto en la disposición adicional segunda, el área de Sociedad, Cultura y Religión (también para las etapas posteriores) y se especifican valores de aprendizaje, conocimiento e integración. En la etapa de Educación Secundaria, la práctica de valores como la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, la democracia, el estudio, la disciplina, la crítica, el trabajo en equipo, y el conocimiento científico. En la etapa de Bachillerato y Formación Profesional, se menciona que son necesarios valores como el respeto, la tolerancia, la libertad, la democracia, la experimentación y la investigación.

La LOCE (2002) hace mención, en el Capítulo V de los órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión y órganos de coordinación de los centros docentes públicos, a impulsar la colaboración con las familias, instituciones y organismos para propiciar una formación integral en valores del alumnado.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE) (B.O.E. 10/12/2013), aporta una nueva asignación de valores para la formación en el alumnado. Atiende al desarrollo del concepto constitucional de nación española, introduciendo fórmulas para la reflexión de conceptos como la corrupción, el abuso de poder, la responsabilidad fiscal y la “tecnoddependencia”.

Esta ley apuesta por la igualdad de oportunidades, facilitando la integración y el desarrollo de la individualidad. Reconoce que todas las personas tienen talento aunque

diferente, por lo que la función del sistema educativo es reconocerlo y potenciarlo. La legislación camina hacia la inclusión, que supone facilitar el aprendizaje y la participación de todas las personas.

Uno de los objetivos definidos en el Preámbulo es introducir nuevos patrones de conducta, ubicando a la educación en el centro de la sociedad y la economía del país y reconoce que ésta, no sólo depende del sistema educativo sino que es responsabilidad de toda la sociedad.

Respecto a los valores que destaca la LOMCE (2013) están la tolerancia, la inclusión, la no discriminación por género, la no violencia machista y la igualdad; a través de la formación de actitudes contra la homofobia, el racismo, la xenofobia y el acoso laboral y escolar. Dos ejes principales en la transmisión de valores de esta nueva ley son que los estudiantes reconozcan *la responsabilidad fiscal de los ciudadanos y su relación con los presupuestos generales del Estado como un deber ético para contribuir al desarrollo del bien común* así como la conservación de todos los bienes y servicios públicos. Y el otro eje es el de formar al alumnado sobre el *impacto que tienen los medios de comunicación actuales en la vida moral de las personas y de la sociedad*. Trata contenidos como: defensa de los derechos del menor, actuar contra el abuso sexual, el trabajo infantil o el fenómeno de los niños soldados.

Los valores en el currículo de las diferentes etapas de Educación Básica que se establece en la LOMCE (2013) se basan en fomentar valores de tipo social, a través de un aprendizaje de la prevención y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida (personal, familiar y social), además de transmitir valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, optando por incluir la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. Respecto a materias concretas, con esta Ley, desaparece la materia Educación para la Ciudadanía, por las asignaturas de Valores Sociales y Cívicos (en Educación Primaria) y Valores Éticos (en Educación Secundaria), siendo alternativas a la materia de Religión.

En la tabla 4 se resume los valores enunciados en las diferentes leyes educativas españolas.

TABLA 4: COMPARATIVA DE LOS VALORES EN LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS DESDE 1970

TEMAS	LGE (1970)	LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMCE (2013)
A NIVEL GENERAL					
DESCRIPCIÓN DE VALORES EN LA LEY	Art. 45: Menciona valores e ideales básicos de la sociedad, no especifica cuáles. En las Disposiciones Generales, menciona la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico y la necesidad de capacitar al individuo, una sociedad más justa.	Art. 1: principios y valores de la Constitución: respeto a los derechos y libertades. Art. 13: e) valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana .	Art. 1: b) valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social y la igualdad de derechos entre los sexos. i) valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.	Art. 1: valores de la Constitución, respeto a los derechos y libertades b) igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación c) Valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la igualdad, el respeto y la justicia. Art. 2. Fines: e) paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.	Modifica el Art.1. de la LOE y añade: l) valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

TEMAS	LGE (1970)	LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMCE (2013)
VALORES EN LAS DIFERENTES ETAPAS					
DESCRIPCIÓN DE VALORES EN LA LEY	<p>Artículo 16: La educación básica cumplirá el ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión en la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local-nacional e internacional.</p>	<p>Art.13 EP.: e) Valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana. h) Valor higiene y salud propio cuerpo, conservación de la naturaleza y del medio ambiente.</p> <p>Art. 19 E.S.O. e) Valorar bienes artísticos y culturales (valor cultura y arte) h) conocer valores básicos de nuestra tradición y cultura. I) valores salud, cuidado de consumo y medio ambiente.</p>	<p>Art. 15: E.P.: a) Conocer los valores y las normas de convivencia, propio de una sociedad democrática</p> <p>Art. 22: E.S.O.: 2a) Asumir responsablemente sus deberes respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad, ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática</p> <p>Art. 34: Bachillerato: a) conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos</p>	<p>Art. 23: ESO: a) Respeto a los demás, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y democrática.</p> <p>Art. 17: EP: a) Valores y las normas de convivencia respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p>	<p>No se especifican como en las anteriores leyes, si se define prestar atención al desarrollo de valores individuales.</p>

TEMAS	LGE (1970)	LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMCE (2013)
<i>A NIVEL DE CENTRO</i>					
DESCRIPCIÓN DE VALORES EN LA LEY			Art. 56: Profesorado: c) Clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática. d) Transmitirles valores Art. 77: Órganos de gobierno: propiciar una formación integral en valores. Art. 107 (III): los libros de texto y demás materiales deben fomentar el respeto a los principios, valores, libertades y derechos y deberes.	Art 91. Profesorado: g) (...) fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática	Art. 132: competencias del director: propiciar la implicación de las familias y una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.

Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos todas las legislaciones (ver tabla 4) La LGE (1970) hace mención a hábitos religioso-morales, al desarrollo de actitudes para la convivencia y define valores que apuestan por el respeto al derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades. En la LOGSE (1990) recoge en su primer artículo la necesidad de que el Sistema Educativo español vele por los valores de la Constitución y el respeto por el derecho y la libertad de los españoles; introduce valores básicos como el respeto, la tolerancia, la cooperación, la convivencia o la solidaridad; que rigen la vida y la convivencia humana.

Con la LOCE (2002) el término valores aparece definido de manera explícita en siete artículos, apostando por la libertad personal, la responsabilidad social así como la igualdad de derechos. Incluye un término nuevo, el espíritu emprendedor y la importancia a la iniciativa personal. También reconoce los valores cívicos de la convivencia y de ser ciudadanos cívicos y responsables basándose en la tolerancia y el respeto mutuo. La LOCE acoge los valores de la LOGSE pero además introduce algunos nuevos como es la libertad, el derecho al progreso social y económico, bienestar individual y social, al esfuerzo...es una ley que incluye la temática del esfuerzo personal y la importancia a ser personas emprendedoras.

La LOE (2006) trata valores de forma globalizada dentro de las actividades en todas las áreas en el currículum de las enseñanzas y enfatiza en las diferencias como una forma de enriquecimiento personal y social. Incluye como novedad un apartado a valores de tipo ecológico: valores hacia el cuidado y respeto de espacios forestales y al desarrollo sostenible.

En la LOMCE (2013) se incluyen cambios respecto al artículo 1 de la LOE (2006), ya que se introduce la prevención de violencia de género. Además, introduce como una de las competencias del director velar por una formación integral en conocimiento de

valores de alumnos/as. Sin embargo, en esta nueva ley, no se definen explícitamente más valores a lo largo de los diferentes artículos que la componen. En cuanto a valores comparte en la LOCE (2002) y en la LOE (2006): la libertad, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y el respeto, pero además introduce otros como es el pluralismo, los derechos humanos y la justicia.

En definitiva, a lo largo de las diferentes leyes educativas se han ido manteniendo valores así como añadiendo nuevos. En la LGE (1970) se especifica de un modo más genérico, que en las sucesivas leyes, cuáles son los valores que deben estar presentes en educación; y hace énfasis en el enriquecimiento de la cultura nacional o el progreso científico y técnico. Las leyes que se van sucediendo a continuación, tratan valores presentes en la Constitución Española, destacando en todas ellas valores como: respeto, igualdad de derechos y de oportunidades. Sin embargo, también se dan diferencias en las leyes educativas a partir de la LOGSE (1990). Una de ellas, es la introducción del tratamiento de la creatividad, la iniciativa personal así como el espíritu emprendedor como valores en la LOCE (2002). Además en esta ley se introduce un valor nuevo, que es el respeto hacia el medio ambiente, que después en la LOE (2006) se reforzará, concretando el valor hacia el respeto y cuidado de espacios forestales y desarrollo sostenible. La LOE (2006) es una de las leyes que más explicita una enumeración de valores, muchos de ellos de tipo social, como la cohesión social, la cooperación, la solidaridad entre los pueblos, etc. Actualmente, en la LOMCE (2013) se añade como valor la prevención de la violencia de género y la igualdad entre hombres y mujeres, y vuelve a introducir el valor hacia el espíritu emprendedor que ya se destacaba en la LOCE (2002).

Al igual que se han producido cambios en la introducción y definición de valores desde las leyes educativas, en los centros educativos también se puede observar diferencias en los valores. Ello puede deberse a los rápidos cambios legales que se han sucedido en el país, no dando tiempo a educadores y especialistas en educación, a asimilarlos.

TABLA 5: COMPARATIVA DE ASIGNATURAS RELACIONADAS CON VALORES EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA DESDE 1970

TEMAS	LGE (1970)	LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMCE (2013)
<i>Asignaturas específicas o directamente relacionadas con valores</i>	-	De forma transversal.	EP: el área de Sociedad, Cultura y Religión.	Carácter transversal en todas las materias y actividades escolares. Incluye Educación para la ciudadanía en 5º EP.	EP: Religión, o Valores Sociales y Cívicos, y en ESO: Valores Éticos (A elegir por los padres, madres o tutores legales)
	Religión Obligatoria.	Religión no obligatoria elección. Sí obligatoria la oferta.			

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5 se muestran los cambios relativos a las asignaturas específicas o relacionadas con valores a lo largo de las leyes educativas, en la LOGSE (1990) se trata de una forma transversal no específica en ninguna materia; en la LOCE (2002) se introduce en Educación Primaria el área de Sociedad, Cultura y Religión y con la LOE (2006) se subraya el énfasis del carácter transversal en todas las materias e incluye la asignatura de Educación para la Ciudadanía en quinto curso de Educación Primaria. Con la LOMCE (2013) se elimina la Educación para la Ciudadanía, y se introduce que los alumnos/as cursen la asignatura de Valores Sociales y Cívicos según a elección de padres, madres o tutores legales.

2.2.2. Valores educativos de la Teoría de Spranger reflejados en la legislación.

La teoría de valores que desarrolló Eduard Spranger (1914) se puede ver reflejada a lo largo de las diferentes Leyes Educativas en el sistema educativo español (ver tabla 6), donde se toman como referentes las leyes existentes en periodo de democracia.-

A lo largo de las diferentes Leyes Educativas, no aparecen de forma explícita algunos valores que recoge la teoría de Spranger, como son los valores económicos o los valores estéticos; estos últimos presentes de forma indirecta a través del respeto a las diferentes manifestaciones artísticas. Sin embargo, sí se manifiestan otros valores presentes en la teoría de este autor, en la formulación de la leyes, como son los de tipo: intelectual, ecológico, político, ético y social.

Valores intelectuales.

En los valores de tipo intelectual aparecen en la LOGSE (1990) como la inteligencia y el conocimiento, que tendrían relación con el tipo de valores presentes para Spranger en una persona de tipo teórica, que orienta su vida hacia la búsqueda del saber y el estudio. En la LOE (2006) aparece el espíritu crítico como un valor intelectual, como aparecía en la teoría del autor. Igualmente, en la LOCE (2003) aparecen mencionados diferentes valores intelectuales que podrían tener relación con los valores intelectuales planteados según Spranger, como: educación, esfuerzo y exigencia.

Valores ecológicos.

Los valores de tipo ecológicos quedarían recogidos en: LOGSE (1990) y LOE (2006). En ambas queda definido el valor por la ecología y el cuidado hacia el entorno. Además, de forma más explícita, la LOE (2006) introduce el valor por el respeto hacia el medio ambiente, como un valor a transmitir desde los centros escolares.

Valores político-éticos.

Los valores de tipo político-éticos para un tipo de persona política según Eduard Spranger, son definidos en todas las Leyes Educativas de forma directa. Es el caso del valor de la libertad, que es tomado como un valor a transmitir en la educación o el valor de la responsabilidad, definido en: LOE (2006) y LOMCE (2013). Además de este valor, se definen otros de tipo político-éticos que se vinculan con la teoría de Spranger, es el caso de igualdad (LOE, 2006 y LOMCE, 2013), democracia (LOGSE, 1990 y LOMCE, 2013) o paz (LOGSE, 1990 y LOE, 2006).

Al igual que los valores de tipo político-éticos, los valores de tipo social-afectivos, propios de un tipo de persona social según Spranger, se definen en todas las leyes educativas analizadas. El valor de la cooperación (LOGSE, 1999 y LOE, 2006), el valor del respeto (LOE, 2006 y LOMCE, 2013), el valor de la tolerancia, definido en tres leyes educativas (LOGSE, 1990; LOE, 2006 y LOMCE, 2013): la solidaridad, la convivencia (LOGSE, 1990 y LOE, 2006), la cohesión social (LOE, 2006) así como el valor de los derechos humanos o el pluralismo social (LOMCE, 2013).

Valores económicos.

Por el contrario, los valores económicos no se especifican de forma clara en la mayoría de las leyes, no obstante, en la LOMCE (2013) entraría el consumo hacia las nuevas tecnologías así como el desarrollo del espíritu emprendedor, para un desarrollo social y personal. Dichos valores, consumismo y emprendimiento, estarían relacionados con el tipo de hombre económico. El interés por la economía del país se define en el Preámbulo II de esta Ley educativa, donde, uno de los objetivos de la reforma es introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía.

Valores estéticos.

Los valores estéticos aparecen tratados de forma indirecta en todas las leyes, la importancia de mostrar respeto y sensibilidad hacia las artes plásticas así como a las diferentes disciplinas artísticas.

Otros valores.

Además, se introducen en nuestro estudio otros valores (técnico y cultura física) que se observan cómo se definen de forma directa en la LOCE (2003) y LOMCE (2013) y que no aparecen en la teoría de Spranger. Es el caso de valores técnicos: progreso y nuevas tecnologías, y el valor por la cultura física, queda definido en la LOCE (2003) a través del bienestar individual.

TABLA 6: COMPARATIVA DE LOS VALORES DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS Y LA TEORÍA DE EDUARD SPRANGER

TEORÍA Y DIFERENTES LEYES					
	TEORÍA EDUARD SPRANGER	LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMCE (2013)
VALORES QUE SE DEFINEN	V. Económicos (economía, consumismo, ahorro, ambición y logro fácil).		V. Económicos Emprendimiento		V. Económicos Emprendimiento
	V. Estéticos (arte, sensibilidad estética, imaginación, belleza, valoración estética)				
	V. intelectuales (conocimiento, inteligencia, cultura, estudio, investigación, reflexión, ciencia, investigación y espíritu crítico).	V. intelectuales desarrollo personalidad, inteligencia, conocimiento,	V. intelectuales esfuerzo, exigencia personal,	V. intelectuales Educación, y crítica.	
	V. político-éticos (justicia, coherencia, libertad, verdad, lealtad, responsabilidad, liderazgo y poder).	V. político-éticos Democracia, ciudadanía, libertad, paz,	V. político-éticos Libertad, deber y disciplina	V. político-éticos Libertad, responsabilidad, igualdad, justicia, paz	V. político-éticos Libertad, democracia, responsabilidad, igualdad y justicia.
	V. social-afectivo (solidaridad, colaboración/cooperación, respeto/tolerancia, sensibilidad social y trabajo en equipo).	V. social-afectivo Respeto, tolerancia, cooperación, solidaridad, vida y convivencia	V. social-afectivo Bienestar social	V. social-afectivo solidaridad, tolerancia, convivencia democrática, respeto, cohesión social, cooperación	V. social-afectivo plurismo, derechos humanos, solidaridad, tolerancia, respeto,
	V. Religioso (espiritualidad, actitudes, esperanza)				
	V. Técnico (manejo/posesión de aparatos, uso de Nuevas Tecnologías y progreso)		V. Técnico progreso		V. Técnico Nuevas tecnologías
	V. Cultura Física (salud, cuerpo y alimentación sana)		V. Cultura Física Bienestar individual		
	V. Ecológico (respeto medio ambiente, políticas medioambientales/ ecología).	V. Ecológico Ecología.		V. Ecológico Ecología. Respeto medio ambiente.	

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Valores en el modelo educativo inclusivo.

Los principios de inclusión educativa se explicita en las últimas legislaciones educativas.

2.3.2. Los valores inclusivos.

Una sociedad inclusiva apuesta por una educación en valores donde cada persona pueda aportar su propia experiencia, el bagaje cultural y el propio proyecto de vida, desarrollando: la crítica, la autoestima, las habilidades sociales, la asertividad y la competencia comunicativa. Además, la sociedad inclusiva considera todas las dimensiones referentes a diversidad personal (habilidades, género, orígenes, idiomas, razas, clases, religiones, orientaciones sexuales, características físicas y otros aspectos) y se orienta hacia el desarrollo de los derechos civiles tratando de evitar aquellas tendencias hacia la marginación (Hinz, 2004).

La educación inclusiva no es un fin, sino un medio para lograr una sociedad más justa que se fundamenta en los derechos humanos (Llera, 2012). En el proceso de inclusión se acepta a todo el alumnado y se valoran sus diferencias. También participa de la transmisión de nuevos valores en la escuela apostando por una participación activa social y académica, donde se descartan procesos de exclusión y se desarrolla un currículo común. Pero, también en una educación inclusiva (Guerrero y Calvo, 2012) hay que crear condiciones idóneas y realizables para alcanzar la oportunidad de aprendizaje de todo el alumnado.

Por lo que la educación inclusiva lleva ciertos desafíos: un diseño de oportunidades para todos los aprendizajes (Boban y Hinz, 2012) no solamente para en el caso de alumnos/as sino también en el trabajo como profesionales, o a nivel de instituciones o ministerios.

Por un lado, los valores que se intentan transmitir en una educación inclusiva son de tipo social, ya que se busca una sociedad más equitativa, justa y solidaria donde todos/as son considerados/as ciudadanos/as de pleno derecho. Así, trata de promover que todo el alumnado se forme integralmente en la convivencia e interrelación de diversidad de culturas y capacidades, en grupos heterogéneos, y trata de crear posturas de aprecio hacia las diferencias y semejanzas. Guerrero Calvo (2012) destaca actitudes y valores socio-políticos, centrados en el respeto, la justicia, la equidad y la responsabilidad.

Además, desde la diversidad y las diferencias personales, la escuela inclusiva también transmite valores éticos y humanos y ejercita una convivencia democrática donde, según la UNESCO (2009), están presentes dentro y fuera del aula valores como: la solidaridad, la tolerancia y la cooperación.

Los valores inclusivos defienden la mejora del bien común, por lo que, se pueden definir como valores democráticos (Escudero, 2006). Los valores son interiorizados y junto con los deberes y responsabilidades prácticas, llevan a ejercitar una moralidad cívica para garantizar a todos/as el bien común, por lo que, también exige el valor de la responsabilidad. Siguiendo a este mismo autor, dentro de valores inclusivos encontramos también valores éticos como la justicia. Dichos valores son fundamentales ya que entiende que cada espacio o institución construye referentes morales.

Son también valores inclusivos la libertad, entendida como la expresión y el intercambio libre y pleno de ideas. También la dignidad es otro valor de este tipo, ya que la valoración de los sujetos y el reconocimiento de su dignidad y participación es fundamental en un entorno inclusivo; así como la responsabilidad, pues el establecimiento de responsabilidades y también dispositivos que den cuenta de las mismas, tanto antes y durante como después de las actuaciones (Del Águila, 2005); son algunos de los valores y principios éticos de una comunidad democrática responsable de velar y promover la mejora de la educación.

En el Primer Congreso sobre Discapacidad (2008) se concretaron los valores inclusivos: igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, sostenibilidad, confianza, aprendizaje, compasión, honestidad, coraje y alegría. A pesar de que todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, destacan de esta clasificación los cinco primeros para contribuir a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas. Añaden que *el resto de los valores se han añadido para completar un marco que nos hace pensar acerca de las formas de vida que deseamos promover para nosotros y para nuestros hijos* (Booth y Ainscow, 2011, p. 21) Para López (2011) una escuela inclusiva se basa en una educación en valores donde el respeto, la participación y la convivencia han de ser los nuevos pilares en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Vela Mota (2011) defiende que en un aula inclusiva se practican valores que desarrollan el aspecto humanístico del alumnado, añadiendo a la clasificación de valores inclusivos: la dignidad; la tolerancia: el alumnado acepta a las personas sin distinción de raza, religión, etc; la solidaridad: que se ejercita a través de fomentar prácticas de compañerismo, así como la educación para la paz.

En un estudio realizado en un centro catalogado como inclusivo, se extrae la idea de que uno de los valores imperantes en el centro es la diversidad, ya que se entiende como un recurso enriquecedor del aprendizaje, en lugar de ser considerado como algo problemático. Se valora el respeto, el compromiso y el esfuerzo, otorgando al alumnado constantes oportunidades de trabajo a través de diferentes vías y contextos (García, Pastor, Juárez y García, 2011). En este sentido, la inclusión educativa está ligada a prácticas que conduzcan a la mejora de la eficacia escolar, orientada por los principios y los valores de la justicia social y la inclusión (Murillo, et al., 2010).

En definitiva, una escuela inclusiva tiene como finalidad formar ciudadanos/as responsables y los valores inclusivos se encaminan a definir una situación democrática, donde pueda darse: por un lado la libertad, que genera respeto y tolerancia, así como

igualdad y equidad, que produce la solidaridad. Una educación que contemple estas características, puede considerar el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad como los valores que definen las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa, donde se apuesta por la diversidad humana como un valor.

Así, Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a la inclusión de la mejor manera posible (Booth, 2006, p. 212).

2.3.3. Los valores inclusivos en el sistema educativo.

Los valores inclusivos, puestos en práctica en el sistema educativo, generan la creación de una escuela denominada inclusiva. La educación inclusiva se trata de un proceso que entraña la transformación de las escuelas para atender a todo el alumnado, con indiferencia del contexto y extendiéndose no meramente al terreno escolar sino también al familiar, como primer agente educador así como a toda la comunidad educativa como agente socializador (Vega y Garin, 2012).

Es por ello que, la concepción y el planteamiento de la educación en valores han evolucionado a lo largo de la legislación educativa. Se podría resumir de la siguiente manera: de unos valores basados en el derecho a una cultura que pasa por la alfabetización y creando así una igualdad de oportunidades hacia valores que han ido apostando por la libertad y el bienestar individual, el espíritu emprendedor y las diferencias sociales. Por tanto, la educación inclusiva se propone en el sistema educativo tras el estudio de la necesidad de buscar un modelo educativo que pueda responder a las demandas y necesidades educativas de todas las personas (López, 2004) es lo que también se denomina como la creación de un marco escolar respetuoso con la persona (Callado, et al., 2015).

En los sistemas educativos actuales, la atención a la diversidad es una obligación para los políticos y los profesionales de la enseñanza, para garantizar dicha atención y aumentar la equidad del sistema. Diferentes trabajos muestran a este respecto el acuerdo unánime de que la educación inclusiva se constituye hoy en día en la opción más adecuada para afrontarla puesto que defiende los derechos humanos y hace suyos los principios de igualdad, equidad y justicia social (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Calero, 2006; Graham, 2007; Santos, 2010; Sánchez, 2011; Costelo y Boyle, 2013).

Según Booth (2006) la idea de educación inclusiva se sintetiza como el proceso sistémico de intentar llevar nuestros valores a la acción. Sobre qué valores inclusivos son fundamentales en el sistema educativo (Callado, et al., 2015) serían, en primer lugar, el valor de la diversidad y la individualidad, ya que la educación inclusiva se caracteriza por valorar y respetar la diversidad y diferencias individuales presentes en

cualquier comunidad de aprendizaje. Es por ello imprescindible que en el sistema educativo atienda a comprender los diversos factores sociales, educativos y culturales como a las competencias que puede tener o desarrollar cada sujeto.

En segundo lugar, los valores inclusivos de apertura y participación, ya que el sistema educativo ajusta los componentes del proceso escolar contando con autoridades educativas, docentes, familias y comunidad en general (Itzcovic, 2012), implicando a todos/as en este proceso siendo objetivo prioritario de las instituciones educativas. Además, la escuela inclusiva va a propiciar un proceso dinámico, abierto y sobre todo participativo desarrollando para ello un proyecto educativo propio (Monge y Monge, 2009).

En este punto, uno de los objetivos fundamentales es conseguir el consenso explícito de todos los miembros de la comunidad educativa sobre los principios y valores que constituyen la cultura escolar. Aportación que coincide con la expresada por Kugelmass (2003) y Ryan (2006) cuando sugieren que los líderes deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos, donde se reconozca la diferencia como una oportunidad para aprender.

En tercer lugar, el valor de la igualdad, puesto que el proceso escolar supone un beneficio para todos los educandos al ser los destinatarios finales y desarrolle políticas que ahonden en la diferencia y la diversidad como valor (Itzcovic, 2012; Kim, 2013).

Y en último lugar, el valor del cambio, entendido desde dos realidades: el desarrollo de competencias en los futuros docentes, propiciando un cambio positivo en el repertorio y en su formación que puede repercutir en su futura labor como profesionales (Forlim, et al., 2009) y un cambio de actitud del profesorado (Haq y Mundia, 2012) así como directivos implicados (Praisner, 2003).

Además, los valores inclusivos en el sistema educativo se transforman en un componente *ideológico y ético de la educación inclusiva: el reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico* (Escudero y Martínez, 2011, p. 88). Así, *los equipos directivos, los profesores y las familias están llamados a construir centros escolares como comunidades éticas que se impliquen en procesos conjuntos para perseguir el propósito moral de la educación y afrontar los retos de la vida escolar cotidiana* (Furman, 2004, p. 222).

Sobre qué valores deben estar presentes en el sistema educativo y conformar el currículum nos dice Porta (2004) que la educación debe basarse en valores de igualdad, desterrando así cualquier forma de “diferenciación”. Dicho autor defiende la idea de trabajar desde las escuelas valores inclusivos, como la libertad, a través de una perspectiva integradora, donde se capacita al sujeto para que sea capaz de asumir unos valores y los jerarquice, de acuerdo a la interpretación propia de su realidad concreta. Por ello, es fundamental abordar desde el propio sistema educativo, la importancia que la educación en valores tiene en el desarrollo de la persona.

En la actualidad, relacionado con los principios de la Constitución y los valores comunes a las últimas legislaciones, la sociedad española apostaría por el desarrollo de valores compartidos por las sociedades europeas (responsabilidad, solidaridad, tolerancia, igualdad social, respeto y justicia) y la participación de valores inclusivos que reconocen la diversidad y los derechos de todos los ciudadanos/as.

Según este modelo educativo que tiende hacia la inclusividad se reflejan valores de tipo político-éticos así como de tipo social-afectivos mayoritariamente, estableciendo relevancia al tipo de persona política y/o social que definía en su teoría Eduard Spranger. De igual forma, anteriormente vemos como en las Leyes Educativas quedan reflejados y formulados dichos valores: la responsabilidad, la igualdad, la democracia, la paz, la cooperación, la justicia, la tolerancia y el respeto hacia las diferencias humanas, aceptando las diferencias de cada persona, tal y como propone el sistema educativo inclusivo. Así como indica Vogliotti (2007) se produce un cambio referente a la forma de entender la diversidad, ello puede justificar la relevancia de valores de tipo político-éticos en el modelo educativo actual, ya que se pretende alcanzar una sociedad justa siendo la educación protagonista principal. Además, desde las políticas educativas, se considera la igualdad de derechos que tienen los sujetos a ser educados y a aprender. Se produce también un cambio en la mentalidad social que lleva a justificar estos valores, puesto que los seres humanos son diversos entre sí porque nunca son totalmente coincidentes en relación a sus rasgos, intereses, gustos, capacidades, creencias, hábitos, valores, etc. más allá que conserven la igualdad en cuanto a su naturaleza y a los derechos que les asisten (Gimeno Sacristán, 2002). La heterogeneidad es una característica inherente de todo ser humano y se toma como fuente de riqueza. Además, valores como la igualdad son fundamentales para rechazar las diferencias que valoramos como negativas y para limitar las diferencias que desigualan a las personas en el logro de sus derechos básicos (Vogliotti, 2007).

Así, el sistema educativo evoluciona hacia una escuela integradora para lograr una educación de calidad para todos/as (Muñoz y otros, 2004). La educación, pasa a concebir nuevas miras dando lugar a un modelo más comprensivo e integrador de la escuela (Belmonte, 1998), donde se busca un sistema escolar más coherente con cabida para todo tipo de alumnado.

Pero además, no basta con integrar a los alumnos en centros y aulas ordinarias. Es necesario que los alumnos se sientan incluidos en la vida del aula, del centro y de la comunidad a la que pertenecen (Arnaiz, 2000).

Sobre qué medidas se lleva a la práctica desde las escuelas que fomentan valores inclusivos, se observa una *potenciación de actividades que favorecen el desarrollo del personal del centro, constituye una práctica habitual por parte de la dirección escolar de estos centros educativos (ofrecen oportunidades para el desarrollo personal, organizan actividades de formación, facilitan la asistencia a actividades externas, proporcionan recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc.)* (Fernández y Hernández, 2013, p. 96). Aspectos coincidentes con los expresados por Harris y Chapman (2002) en relación a las oportunidades de desarrollo profesional.

Además, según Fernández y Hernández (2013) otra medida es considerar la influencia del liderazgo, ejercido por quienes ocupan puestos directivos, sobre la mejora escolar. Para estos autores esto lleva a dar apoyo a los docentes, y ejecutar prácticas que promuevan las motivaciones del profesorado, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores. Además de promover la innovación y el cambio cuidando en la posibilidad de crear un clima de cooperación para tomar decisiones (curriculares, organizativas, etc.).

En este sentido, se opta por una estrategia de pensamiento estratégico consistente en implicar al personal en un proyecto de misión compartida, apostando por la creación de nuevos roles dentro de una estructura flexible, inclusiva, comunitaria y democrática que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas.

También realizar la gestión de la estructura organizativa del alumnado adaptando los recursos (humanos y materiales) a sus necesidades (espacio propio, tiempos flexibles, currículum adaptado, etc.) siendo esto un indicio más que caracteriza el liderazgo de estos centros. Las necesidades del alumnado son las que establecen las prioridades y los primeros objetivos a conseguir, siendo imprescindible en una escuela inclusiva la eliminación de barreras de todo tipo (Echeita, 2006), ya que pueden producir desventaja en el alumnado y tienden a excluir a estas personas de la participación en las actividades sociales generales. Así pues, cuando las necesidades educativas más inmediatas tienen que ver con cuestiones específicas del alumnado aparece la predisposición de los docentes para ayudar a sus compañeros para manejar dichas situaciones en las que la comunicación es dificultosa. El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas (Fernández y Hernández, 2013, p. 98).

A modo de conclusión, la inclusión es entendida como un derecho humano y sirve como camino para alcanzar la igualdad educativa. Esto se traduce en el sistema educativo desde la concepción de que toda persona tiene derecho a ser educado con sus iguales y en el contexto cultural donde vive; y la sociedad debe de garantizar todos los derechos del niño, no olvidando su inclusión en un marco escolar normalizado (Leon, 2010). Booth y Ainscow (2002) manifiestan que la educación inclusiva genera un aumento en la participación del alumnado en los currículos, cultura y la vida académica, produciéndose así un detrimento de la exclusión, además *la educación inclusiva es un proceso de cambio que va lentamente abriendo las puertas de la tolerancia hacia todos los alumnos mediante el desarrollo de estrategias y procesos que ordenan las maneras de atender con eficacia a los mismos* (Verdugo, 2009, p. 25).

La realidad es que en la sociedad actual se proponen valores comunes pero, al relacionarlos con la teoría, los modelos educativos y la ciudadanía participan de diferentes tipologías. Se pueden reconocer diferencias en la transmisión de valores, es el caso del núcleo familiar (De la Fuente, et al., 2006; Rodríguez, 2007); así como la tipología de escuela y sus diferentes idearios (Ortega y Mínguez, 2001; Fernández, 2004). Por lo que nos surge las siguientes cuestiones; ¿qué valores se proponen en los centros educativos?, ¿responden a un modelo inclusivo, tal como se enuncia en la LOMCE (2013)?, ¿hay relación entre los valores relacionados con la inclusión y los valores de los adolescentes españoles?

Referencias bibliográficas.

- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal in Inclusive Education*, 10(4), 295-308.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XX*, 30, 1, 25-44.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2000). Educar y para la diversidad. En VVAA: *Las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Bárcena, F.; Gil Cantero, F. y Jover, G. (1994). Los valores de la dimensión europea en la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea. *Revista Complutense de Educación*, 1, 9-43.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 2(36), 25-34.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Belmonte, M. (1998). *Atención a la diversidad 1. Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas*. Bilbao: Mensajero.
- Boban, I., y Hinz, A. (2012). ¿Apoyo individual en la escuela primaria? Campos de esfuerzos y perspectivas en el contexto de la educación inclusiva y la educación democrática. *Ressourcen, stärken*, 64-78.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78.
- Bonal, X. y Verfer, A. (2011). La estrategia Educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "aprendizaje para todos". *Educação e Sociedade*, 32, 911-932.

- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Booth, T. (2008): Una visión internacional de la educación inclusiva: ¿valores para todos? En: Hinz, A.; Körner, I. Y Niehoff, U. (Ed.): De la integración a la inclusión. Fundamentaciones, perspectivas y práctica. Marburg: Lebenshilfe, 53-73 (Una Perspectiva Internacional sobre Educación Inclusiva: ¿los valores para todos?: De la Integración a la Inclusión. Perspectivas y Prácticas.
- Bracho, T. (2011). El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 853-883.
- Callado, J.A.; Molina, M^a.D.; Pérez, E. y Rodríguez, J. (2015). La Educación Inclusiva en los colegios de zonas rurales. *New approaches in educational research*, 2(4), 115-123.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación*. Madrid: IFIJE, Ministerio de Educación.
- Comisión para reducir las desigualdades sociales en salud en España. (2015). *Avanzando hacia la equidad. Propuestas de políticas e intervenciones para reducir las desigualdades sociales en salud en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Costelo, S. y Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). Recuperado el 1 de Septiembre de 2015 en: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>.
- De la Fuente, J.; Peralta F.J. y Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas en convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 171-200.
- Del Águila, R. (2005). Responsabilidad, en P. Cerezo, de: *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dennison, S. y Dworkin, A. (2010). Valores y política exterior en la Unión Europea. *Política exterior*, 24(138), 164-177.
- Dolz, M. y Pérez-Esteve, P. (1994). El trabajo en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 19-21.
- Dolz, M.D.; Uceda, C. y Martín, E. (1994). La respuesta curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 14-18.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El monitor de la educación*, 5.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Eurydice. (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2013 en: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_FR_ES.pdf#search=%22eurydice%20%2B%20%22competencias%20clave%22%22
- Fanfani, E. T. (2008). La escuela y la cuestión social. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 127-146.
- Fernández, A. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2).
- Fernández, A. (2004). La educación como derecho cultural. Persona y Derecho. *Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 50, 259-276.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.
- Fernandez-Enguita, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Forlin, C.; Loreman, T.; Sharma, U. y Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers’ attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.
- García, M. (2005). Educación Adaptativa y Escuela Inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. JIMÉNEZ (coord.). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*, (1, pp. 3-31). Madrid: Pearson Educación.
- García, M.; García, D.; Biencinto, CH. y González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: Una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista da associação brasileira de Psicopedagogia*, 79, 108- 123.
- García-Tornel, S.; Miret, P.; Cabré, A.; Flaquer, L.; Berg-Kelly, K.; Roca, G., y Laila, J. M. (2011). *El adolescente y su entorno en el siglo XXI*. Instantánea de una década. Espllugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogencidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.

- Grahan, L.J. (2007). Speaking of “Disorderly” Objects: A poetics of pedagogical discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(1), 1-20.
- Guerrero, M. y Calvo, Y. (2012). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación educativa*, 21, 201-221.
- Haq, F. S. y Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers’ attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 366-374.
- Harris, R.; Miske, S. y Attig, G. (2004). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments*. Bangkok: UNESCO.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13.
- Hinz, A. (2004). ¿Partir de la comprensión educativa especial de integración a la comprensión pedagógica de integración de la inclusión? En: Schnell, Irmtraud y Sander, Alfred (Ed.): *Educación Inclusiva*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74.
- Itzcovich, G. (2012). Inclusión educativa en contextos de segregación espacial. *Alas para la equidad. Órgano Informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo de México*, 4(38).
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lara, T. y Fernández, A. (2005). Estudio de valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado. *Revista de Educación*. (336), 397-414.
- La Carta Magna de Europa (2004). *Estudios Internacionales*. 146, pp. 143-158. Universidad de Chile: Instituto de Estudios Internacionales.
- Leiva Olivencia, J. J. y Escarbajal Frutos, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416.
- León, N. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva el caso del instituto Herbert*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- León, M. J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (1990). 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 238.

- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). (2002). 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, BOE, 24, 12.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). (2006). 2/2006, de 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, BOE, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (2013). 8/2013, de 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, BOE, 295.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Madrid, D.; Sánchez, P.; García, D. y García, M. (2011). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Revista Educación y Diversidad*, 5,(1), 23-51.
- M.E.C. (1992). *Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Monge, M., y Monge, M. A. (2009). Innovación educativa cuerpos, mentes y aprendizajes diversos: La clase de Educación Física como modelo de una educación inclusiva en Costa Rica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 1115-136.
- Morillas, L. R. y García Sanz, M. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 233-268.
- Mumford, L. (1957). *The Transformations of Man*. London: Al en and Unwin.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. In P. Arnáiz Sánchez, M. D. Hurtado, & F. J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2-24.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de educación*, 63, 35-49.
- Muñoz, J.M.; Rios, M.P. y Espiñeira, E.M. (2004). Atención a la diversidad de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 413-424.
- Noguera, J. (2004). *Las Competencias Básicas*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2013 en: http://www.gencat.net/cne/p10_cast.pdf#search=%22noguera%20%2B%20%22competencias%20basicas%22%22.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Palacios, A. y Románach, J. (2014). *El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)*. Valencia: Ediciones Diversitas.

- Palomares, A. y González, A. C. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. *Educar*, 48(2), 267-283.
- Parrilla, A. (2010). (Coord.) Un sistema educativo más inclusivo: perspectivas locales e institucionales de cambio y mejora. En A. Manzanares Moya (Ed.): *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 267-314). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-146.
- Plessis du, P. (2013). Legislation and policies: Progress towards the right to inclusive education. *De Jure*, 46(1), 76-93.
- Porta, L. (2004). Educación, valores y ciudadanía: los jóvenes frente al mundo actual. *Praxis Educativa*, 8(8), 42-49.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: tipologías. *Humanismo y trabajo social*, (6), 139-153.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 991-97.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Sánchez, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 203-225.
- Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.
- Santos, M.A. (2010). *Políticas educativas y compromiso social*. Madrid: Octaedro.
- Torres, J. A. y Fernandez, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200.
- Townsend, J. y Fu, D. (2001). Paw's story: A loatian refugee's lonely entry into American literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(2), 104-114.
- Vega, A. y Garín, S. (2012). Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva. *Indivisa*, 13, 104-120.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

- Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. *Praxis educativa*, 11(11), 84-94.
- Waldron, N. L. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 58-74.

Capítulo III.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y VALORES.

“Educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces”. (Platón).

3.1. Delimitación conceptual de inclusión.

3.1.1. Inclusión y cambio social y socio-educativo.

A lo largo de la historia, nuestra civilización ha negado, condenado o intentado reducir la diversidad porque era percibida como algo negativo (Casanova, 2009). Reconocer la igualdad entre seres humanos implica valores para la convivencia. En el capítulo anterior, se describe la evolución del modelo social y educativo hasta el momento actual; empezando por un modelo pedagógico que fomenta la exclusión social, pasando por un modelo de integración educativo, hasta los años 90, cuando surge el término inclusión educativa (Perret y Nicolet, 1992) y se empieza a percibir la necesidad de apostar por otras posibilidades o modelos de educación, como es el inclusivo.

Dicho cambio genera ciertos logros en el proceso de inclusión educativa. Ortega (2011) señala la etapa de Educación Infantil como un posible indicador, produciéndose elevadas tasas de escolarización de alumnado diverso en centros ordinarios, y aumentando la valoración sobre la participación y los aprendizajes alcanzados en esta etapa (Toboso, et al., 2012).

Sin embargo, actualmente en el sistema educativo español, al tiempo que se apoyan las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se aplican normas y procedimientos propios de un modelo de integración, donde se escolariza en centros de educación especial a alumnado que presenta algún tipo de Necesidades Educativas Especiales (NEE), facilitando así la segregación y contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres y madres (Echeita, 2010).

Mientras que el modelo de educación inclusiva va más allá de la integración del alumnado, apostando por la pluralidad y la diversidad. La inclusión se define acorde a los valores del derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y de participación. De este modo, con la educación inclusiva, surge una serie de cambios a la hora de entender la educación, abierta para todos/as: una educación integrada y atenta a la diversidad, que intenta dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

A consecuencia de ello, uno de los principales retos que persiguen los sistemas educativos en todo el mundo es favorecer procesos de aprendizaje inclusivos (Peñaherrera, Sánchez-Teruel y Cobos, 2010). Para que se pueda llevar a cabo una educación inclusiva hay que modificar enfoques, estructura, contenidos, estrategias, actitudes, basados en una visión común, considerando a todo el alumnado y la convicción de que atender la diversidad es responsabilidad del sistema educativo.

La educación inclusiva se entiende como el proceso vinculado a la transformación de los sistemas educativos establecidos, de modo que en la educación se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad del alumnado, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad (Etxebarria, 2004) y no se refiera a

cómo se educa a un grupo especial de alumnos/as sino a todo el alumnado (Toboso, et al., 2012). Todo ello supone una tarea compleja en la que continuamente las administraciones educativas, los centros, el profesorado y las familias transitan en una especie de equilibrio precario en el que valores, principios, recursos y voluntades contradictorios entran en conflicto y alimentan una serie de dilemas éticos y técnicos (Echeita, 2013), por lo que el alumnado diferente debe ser uno más y contar con apoyos y las mismas oportunidades de aprendizaje, lo cual requiere también una preparación del profesorado y escuelas (Alonso y Araoz, 2011).

La palabra “*inclusión*” se encuentra hoy de modo frecuente en todas las formulaciones de políticas públicas, según Wigdorovitz (2008). Ya en la Convención contra la Discriminación en Educación de la UNESCO adoptada en 1960 se estipulaba que los estados tienen la obligación de extender las oportunidades educativas a todos/as los/as que permanecían privados de educación primaria. En la más reciente Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidades, suscrita por más de 100 países, se reclama lo mismo, pero ahora para todos los niveles de la educación.

Según Casanova (2011) la “*integración*” ha sido una fase relevante de progreso, no obstante, la inclusión supone un avance mayor que supone seguir insitiendo para llegar a una sociedad inclusiva, según Herrán e Izuzquiza (2010). Casanova (2011) establece que el logro de los objetivos sociales pasa por la educación y por la formación del profesorado, así como su compromiso, responsabilidad y convencimiento en el modelo inclusivo como aquel que garantiza la igualdad de oportunidades y las mejores competencias para el alumnado así como la implicación de los demás sectores sociales (vivienda, trabajo, sanidad, medio ambiente...) este compromiso se afianza como de obligado cumplimiento desde la incorporación de España en la ONU.

3.1.2. Inclusión educativa.

La educación inclusiva se entiende como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005; Echeita y Ainscow, 2011).

La inclusión es un concepto pedagógico que considera el modo en que las instituciones educativas dan respuesta a la diversidad de sus estudiantes y sus necesidades, según Méndez y Cataldi (2012). También se define como un concepto teórico del que se ocupan diversas disciplinas como la Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, y que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad (Peñaherrera y Cobos, 2011; Sánchez y Robles, 2010).

Según Echeita (2006) la inclusión educativa es un constructo que cumple un papel aglutinador de varios aspectos diferentes pero a la vez complementarios entre sí. Entre esos aspectos destaca el alcance del bien común para todo el alumnado y la correcta atención a la diversidad de necesidades educativas que derivan de la singularidad de cada alumno/a, sin generar desigualdad ni exclusión. Según este autor es un término complejo que debe partir de la caracterización de inclusión como un proceso y no como un estado. En segundo lugar, la inclusión lleva a un movimiento de las escuelas

(Ainscow, 1999) encaminadas a la mejora de su capacidad de responder a la diversidad, es decir, la atención a la diversidad prima en todo proceso de inclusión. Por último, su carácter sistémico supone un proceso que afecta tanto a la comunidad, en su más amplio sentido, como a los centros escolares, implicando a su vez en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas de aula (Echeita, 2006).

Echeita (2011) expresa que la inclusión educativa debe de cumplir con las siguientes características: se da igualdad entre los diferentes miembros; se diseñan y proyectan políticas y prácticas educativas específicas con un proyecto educativo común; se fomentan las diferentes capacidades individuales del sujeto; y se diseñan actividades de aprendizaje para todas las personas.

Igualdad entre los diferentes miembros.

Se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas. Promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje es un objetivo de la inclusión y ello supone la eliminación de barreras de distinto tipo, que pueden ser establecidas en ocasiones por la tradición escolar y reforzadas por determinadas culturas escolares. Dichas barreras pueden llevar a limitar la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos/as en condiciones de igualdad con el resto de alumnado en los centros escolares a los que acuden. Las barreras pueden quedar enmascaradas y lejos del análisis crítico a cuenta de las políticas focalizadas sobre “los alumnos diversos o especiales” (Booth y Ainscow, 2002).

Se precisa, por tanto, la identificación y la eliminación de barreras, entendidas como aquellas que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva: creencias y actitudes, culturas y políticas así como prácticas escolares (Echeita y Ainscow, 2011). En base a ello, diferentes teóricos vinculan inclusión educativa y eliminación de barreras para el aprendizaje y la inclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Para estos autores, resulta fundamental la participación en la vida y cultura escolar de cualquier alumno/a, prestando especial atención a los más vulnerables, que están expuestos con mayor facilidad a la exclusión.

Además, inclusión es un proceso de búsqueda de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado, aprendiendo a vivir con lo diferente. Por tanto, la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, refiriéndose a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela. En esta línea, Beltrán (2012) resume el concepto y los principios recogidos en la Conferencia Internacional sobre *Educación inclusiva: una manera de promover la cohesión social*, celebrada en Madrid bajo la Presidencia de la Unión Europea (11-12 de marzo de 2010), donde se define educación inclusiva como “un derecho universal que debe asegurar que la calidad, la igualdad y la excelencia sean salvaguardadas según los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y acceso universal”. Opertti (2008: 14) define la inclusión como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación.

Políticas y prácticas inclusivas específicas con un proyecto educativo común.

La inclusión educativa precisa políticas orientadas a facilitar y brindar oportunidades efectivas de aprendizaje. La escuela será eficaz si consigue mejores resultados de aprendizaje en todos sus estudiantes y para ello, se deben diseñar políticas que apuesten por el desarrollo integral, satisfaciendo y dando respuesta a las múltiples necesidades que se presentan. Igualmente, es necesario establecer políticas sobre formación de docentes en inclusión para así brindar oportunidades efectivas de aprendizaje y participación a todos los estudiantes (Naula y Calderón, 2015).

Además, implica llevar a cabo políticas y prácticas inclusivas en determinados grupos “especiales o singulares”, y focalizar en ellos las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y las causas que generan su desventaja. Castell (2004) califica como “la trampa” algunas prácticas de inserción o integración (escolar o social), cuando el trabajo se centra solamente en ayudar a los excluidos para eludir, con ello, políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en situaciones de exclusión.

Además, la inclusión exige dar la oportunidad de recibir educación a todo tipo de personas con o sin necesidades especiales, creando programas educativos de calidad y apostando por la escolarización en escuelas comunes, tratando de evitar el aislamiento social (Wigdorovitz, 2008).

Es por ello que, si consideramos que los fines de la educación se orientan a conseguir que todos los alumnos desarrollen las competencias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad, la equidad se convierte en una dimensión esencial de la calidad de la educación. Esto exige voluntad política para equiparar las oportunidades y asegurar por esta vía el acceso, la plena participación y logros de aprendizaje de todos los estudiantes (Duk y Loren, 2010).

Capacidades individuales.

La inclusión educativa se entiende como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y que atiende a las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2011).

Sin embargo, es un desafío aún vigente el lograr *mejorar la calidad de la educación para conseguir que todos los estudiantes, sin excepción, obtengan mejores resultados de aprendizaje y desarrollen al máximo sus talentos y capacidades* (Duk y Loren, 2010).

Las capacidades e intereses de los estudiantes suponen también la interrelación de componentes cognitivos, afectivos y conativos que varían en función de la tarea, la instrucción, así como la materia y el método educativo elegido (García, 2002).

Además, la educación inclusiva supone que desde la sociedad, se colabore activamente con el centro educativo, convirtiéndose este en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (Casanova, 2011).

Las expectativas que los docentes tienen sobre las capacidades y limitaciones de los estudiantes influyen sobre las conductas que manifiestan en el aula, sobre la forma de interaccionar con los estudiantes y sobre las medidas educativas de atención a la diversidad que se defiendan o implementen (García, 2002). Es por ello que el profesorado inclusivo tiene que mantener altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes y valorar el esfuerzo y los resultados de aprendizaje de cada uno/a de ellos/as (Duk y Loren, 2010).

Es necesario que el docente sea capaz de reconocer y valorar la diversidad, facilitando a sus estudiantes herramientas que les permitan desarrollar cada una de sus habilidades y capacidades, que considere a cada uno como actor del sistema educativo promoviendo la verdadera educación inclusiva (Meléndez y Canquiz, 2003).

Con todo ello, se apunta hacia la necesidad de introducir y mantener programas de formación, actualización y perfeccionamiento para los diferentes profesionales de la educación, promoviendo la introducción en los centros educativos de los últimos avances teóricos, prácticos, metodológicos, etc., en materia de educación inclusiva (Casanova, 2011).

Diseño Universal de aprendizaje para todas las personas y cada una.

Por otra parte, dentro de la vida escolar todo el alumnado debe sentirse incluido, participando y aprendiendo con sus iguales y no al margen de ellos. Según Echeita (2011) la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y cualificación escolar. En este sentido, trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de cómo promover diseños de enseñanza/aprendizaje accesibles para todos y de calidad (Ruiz, 2007). También puede considerarse como pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todo el alumnado.

Así, el modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio, por naturaleza y por circunstancias, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima (Casanova, 2011, p. 31).

Innovación educativa orientada al cambio social.

La inclusión también se define como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad; siendo incluidos también aquellos/as más vulnerables a

los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado (Echeita, 2011).

Murillo y Krichesky (2012) afirman que la inclusión educativa no sólo tiene que hacer, y hace suyos, los saberes, las preocupaciones y las tareas investigadoras y prácticas propias de quienes estudian los procesos de cambio, eficacia y mejora en la educación escolar. La inclusión educativa aspira también a darles sentido y orientación.

En conclusión, el término inclusión se define atendiendo a los siguientes criterios: participación conjunta de toda la comunidad educativa en la construcción del conocimiento; adaptación del currículo escolar a cada estudiante, de forma individualizada; concepción de la diferencia como un valor y no como un problema; atención a todo tipo de alumnado y no meramente a personas con necesidades educativas especiales; colaboración y trabajo conjunto entre el equipo de apoyo y el profesorado del alumno/a; eliminación de prejuicios de normalidad y la eliminación de barreras de diversa índole y entender la inclusión como un cambio social y no sólo educativo (Rosano, 2007).

3.1.3. Inclusión e instituciones educativas.

En el año 2001, la UNESCO plantea que la educación inclusiva, debe atender no solamente al alumnado con discapacidad dentro de entornos educativos generales, sino que debe dar respuesta a la diversidad de todos los estudiantes.

El avance hacia un modelo de escuelas inclusivas, según la UNESCO (2004) se justifica desde tres puntos de vista: educativo, adaptando la enseñanza a las diferencias individuales; social, produciendo un cambio en las actitudes a las diferencias y evitando la discriminación mediante escuelas integradoras; y económico, garantizando igualdad de oportunidades y desarrollo de capacidades a través de la defensa del principio de la “Educación para Todos/as”.

Según la UNESCO (2005), la educación inclusiva brinda respuestas a las necesidades de aprendizaje en todo tipo de entornos (formales y no formales) y el profesorado así como los estudiantes perciben la diversidad como un desafío y una oportunidad de enriquecimiento; pero también es importante que el sistema educativo inclusivo adapte sus contenidos curriculares a la diversidad (2009); para ello es preciso llevar a cabo un diseño que integre diferentes métodos pedagógicos (2011). Así, en 2012, introduce la terminología de educación para la sostenibilidad. El concepto de sostenibilidad en la educación inclusiva se define como *la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas* (Fullán, 2015).

Para llevar a cabo la inclusión, una de las medidas a adoptar es la sostenibilidad curricular, como la capacidad de introducir en las aulas algunos factores como la ética y los valores, y haciendo del alumnado, personas más comprometidas con las realidades de su entorno más cercano e implica unos principios teóricos de trabajo, como:

transformación de las relaciones con el entorno, flexibilidad y permeabilidad disciplinar, contextualizar, tener en consideración al sujeto para la construcción del conocimiento y como agente activo en dicho proceso (García y Cotrina, 2012).

Por tanto, la sostenibilidad curricular como *un proceso continuo de producción cultural tendente a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y la naturaleza, atendiendo a los valores de la justicia, la solidaridad y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades* (Geli, 2002, p. 53).

Son varios los organismos internacionales que avalan la educación inclusiva. Inicialmente, se creó la Declaración de los derechos del niño (1959), siendo aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En 1963 se redactó la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Años después, se apoya la importancia de la educación para capacitar a las personas y favorecer su participación en la sociedad, a través del Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1976), que es de nuevo recalado en la Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven (1985).

Más adelante, en la convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990) se recomienda la formación del niño con objeto de que esté plenamente capacitado para una vida autónoma en sociedad. Uno de sus artículos se dedica expresamente a la garantía de esos mismos derechos a los niños mental o físicamente impedidos. Para garantizar su igualdad de oportunidades, aboga por implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, por fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria, por hacer la enseñanza superior accesible a todos, proporcionando orientación educacional y profesional a todos los niños y adoptando medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas, reduciendo las tasas de abandono escolar.

La Declaración de Salamanca (1994), en La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, promueve un acuerdo mundial para lograr la integración en la escuela ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales (denominación específica para el alumnado con algún tipo de discapacidad, en aquel momento), orientando las actuaciones educativas en los Estados, mediante prestaciones especiales dirigidas a cualquier alumno/a que se encuentre en situación desfavorecida. Su objetivo es lograr escuelas que incorporen a todos los alumnos y alumnas, apoyándolos en función de las diferencias de cada uno y ofreciendo respuestas adecuadas a las necesidades individuales.

El Informe Delors (1996) reflexiona sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI y el Marco de Acción de Dakar (2000), surgido durante el foro mundial sobre la Educación, bajo el lema: "Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes".

En el 2006, la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad se propone la promoción, protección y seguridad garantizando la igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad. Esta Convención origina el primer documento internacional

que firma la Unión Europea en nombre de todos sus Estados miembros. Entre otros, se defiende el desarrollo pleno del potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; el desarrollo máximo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; y hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre

En la Conferencia Internacional "La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social" (2010) celebrada en Madrid, se declara que la educación inclusiva, centrada en la persona, beneficia a todos los estudiantes.

En 2010 se destaca la importancia de la educación como derecho humano fundamental (Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana "Mar de Plata", 2010), se resalta la importancia de la inclusión en los sistemas educativos: *incorporar en los sistemas educativos el principio de la inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no formal e informal.*

En conclusión, es un sentir en las sociedades democráticas la defensa de la educación inclusiva como una respuesta equitativa, justa y de calidad que les permita realizarse como ciudadanos, a la vez que la sociedad se beneficie de la diversidad, pero eso pasa por la adaptación a sus necesidades, respetar diferentes ritmos, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas integrados (Echeita, 2011).

3.2. Principios de educación inclusiva.

La educación inclusiva tiene que fomentar la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado; transmitir una cultura y unos valores que promueven la inclusión; flexibilizar la gestión de recursos para crear sistemas organizativos, así como redactar políticas y legislaciones que promuevan la inclusión (Beltrán, 2012).

Tanto Beltrán (2012) como Forlin (2012) destacan la importancia de formar y dar apoyo al profesorado, desde su formación inicial y de manera continua para llegar a ser un profesorado inclusivo. Para Echeita (2012) un profesorado inclusivo se caracteriza por cuatro valores y varias áreas de competencia. Dichos valores son: a) apreciar la diversidad del alumnado: las diferencias en el aprendizaje deben ser consideradas un recurso y una valor educativo; b) apoyar a todos los aprendices: el profesorado debe tener altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado; c) trabajar con otras personas diferentes: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar; d) cuidar el desarrollo profesional personal y continuo: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y, por ello, el profesorado debe asumir la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

Para Echeita y Ainscow (2011) la educación tiene cuatro ejes claves. En primer lugar, la inclusión entendida como un proceso que requiere de tiempo, en donde se produce una búsqueda de medidas para responder a la diversidad del alumnado. En todo proceso inclusivo se aprende a vivir con la diferencia en sentido positivo, como un estímulo para fomentar y enriquecer el aprendizaje de todos/as. En segundo lugar, considerar que el objetivo de la inclusión es la presencia (fiabilidad y puntualidad con que asisten a las clases), la participación (calidad de sus experiencias) y el éxito (resultados de aprendizaje) de todos los estudiantes en el proceso educativo. En tercer lugar, la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, empezando por las creencias y actitudes que las personas tienen y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares. Por otra parte, se trata de estimular la creatividad para ser capaces de evitar o superar las barreras detectadas. Y en último lugar, la inclusión pone énfasis en aquellos grupos de alumnos/as que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Vela Mota (2011) resume los principios de la educación inclusiva en tres: a) igualdad: el alumnado es tratado por igual, optando por la no discriminación; b) comprensividad: los profesionales de la educación atienden las diversas necesidades del alumnado, en donde a las aulas llegan alumnos/as con diferentes niveles sociales, culturales, etc; y c) globalización: el profesorado prepara al alumnado para enfrentarse a la vida y a los obstáculos que se les presentan.

Los factores que parecen favorecer una mejora inclusiva se relacionan con una visión compartida que se manifiesta en un conjunto de valores y principios educativos inclusivos (Booth, 2006; Booth y Ainscow, 2011); la capacidad reflexiva por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, sobre la necesidad de llevar a la práctica valores compartidos para desarrollar culturas morales o inclusivas a varios niveles, dentro del marco escolar y entre los centros escolares; entre el profesorado y entre el alumnado, y entre unos y otros con las familias y el contexto local (Puig Rovira, et al., 2012; Ainscow y West, 2008; Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). También un liderazgo escolar compuesto por tres dimensiones: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Los principios de la educación inclusiva de diferentes autores quedan recogidos en la tabla 7. Entre los principios destacaríamos la participación del alumnado en el centro, una cultura de igualdad de oportunidades y la gestión adecuada de recursos; diseño y desarrollo de políticas y legislaciones inclusivas en el centro escolar (Beltrán, 2012; Ainscow y West, 2008; Echeita, Sandoval y Monarca, 2013) y fomentar prácticas que lleven a la no discriminación (Vela, 2011). El apoyo a la labor docente a su formación y promoción (Casanova, 2011). Currículo adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante; al igual que se trabaje desde un aprendizaje cooperativo (Ainscow, 2012). El trabajar con las familias, aumentando los canales de implicación en la vida escolar (Corter y Pelletier, 2005; Simón y Echeita, 2012; Traidor, 2010).

TABLA 7: PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Autor/res	Principios
Beltrán (2012)	<ul style="list-style-type: none"> — Aumento de la participación de los escolares. — Igualdad de oportunidades. — Transmitir cultura y valores inclusivos. — Gestión adecuada de recursos.
Ainscow y West (2008) Echeita, Sandoval y Monarca (2013)	<ul style="list-style-type: none"> — Políticas y legislaciones inclusivas.
Casanova (2011)	<ul style="list-style-type: none"> — Apoyo al profesorado. — Formación y promoción de todo el equipo docente.
Ainscow (2012)	<ul style="list-style-type: none"> — Currículo amplio y adaptado a cada alumno/a. — Aprendizaje cooperativo.
Corter y Pelletier (2005) Simón y Echeita (2012) Trainor (2010)	<ul style="list-style-type: none"> — Participación de las familias.
Puig et al. (2012) Bolívar, López y Murillo (2013)	<ul style="list-style-type: none"> — Liderazgo educativo.
Vela (2011)	<ul style="list-style-type: none"> — No discriminación.
Booth y Ainscow (2011)	<ul style="list-style-type: none"> — Implicación de toda comunidad educativa.

Fuente: elaboración propia.

En conclusión, para Echeita (2006) las escuelas inclusivas fundamentan su propuesta en tres principios básicos: conjugar los esfuerzos de padres/ madres, profesores /as, directores, alumnado, administradores y la comunidad local en un esfuerzo común; implicar a todos los miembros en las principales decisiones que se tomen en el centro; y compartir la responsabilidad de desarrollarlas y de evaluar sus resultados para construir una escuela colaborativa que comparta y utilice los recursos de la comunidad. Para ello, es preciso el aprendizaje cooperativo para todas las actividades académicas, utilizar programas altamente estructurados para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura así como estrategias de enseñanza colaborativa “peer coaching” entre el profesorado, reestructurar servicios y profesores de educación especial para potenciar la inclusión y la participación del alumnado con mayores dificultades en las aulas y en las actividades ordinarias, así como promocionar estrategias de dirección y gestión escolar de carácter colaborativo y participativo sin olvidar la implicación de las familias en la vida de los centros y en los procesos de planificación y desarrollo educativo.

3.3. Concepción de los valores en la educación inclusiva y en la Teoría de Spranger.

Para poder determinar qué valores de la Teoría de Spranger (1972) son, teóricamente, valores *inclusivos*, este apartado trata de analizar las diferentes dimensiones del *Index for Inclusión* (Booth, y Ainscow, 2002).

En el *Index for inclusion* se hace una evaluación detallada del centro y su relación con las comunidades y el contexto en el que se desarrolla (Ainscow y Booth, 2002). El *Index* trata de precisar las implicaciones de los valores inclusivos en todos los aspectos de las interacciones entre *culturas, políticas y prácticas* que acontecen en los centros escolares y *entre* los centros escolares y sus comunidades (Ainscow y Booth, 2011).

Este documento parte de la comprensión de la inclusión como un proceso de mejora o desarrollo escolar, que implica a toda una comunidad, que debe movilizarse y trabajar de forma explícita, coordinada y sostenible para “llevar sus valores a la acción”.

En primer lugar, sobre cómo crear culturas inclusivas (ver tablas 8 y 9), el *Index for Inclusion* define cultura inclusiva como aquella centrada en *crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno/a es valorado/a, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros de la centro educativo* (Booth y Ainscow, 2000, p. 13). La cultura es auténtica cuando es plasmación de valores vivenciados (Maris, 2012).

TABLA 8: COMPARACIÓN DE LA DIMENSIÓN A.1. DEL *INDEX FOR INCLUSION* CONSTRUIR COMUNIDAD Y LA TEORÍA DE E.SPRANGER

INDEX FOR INCLUSION	VALORES SPRANGER
Sentirse acogido	Convivencia, amor/ amistad
Ayudar unos a otros	Espíritu de equipo, generosidad o cooperación
Colaboración entre el profesorado	Colaboración
El profesorado y el alumnado se tratan con respeto	Respeto, convivencia
Colaboración entre profesorado y familias	Colaboración, convivencia
Comunidad educativa trabajando juntos (consejo escolar, profesores...)	Comunidad, sensibilidad social
Participan instituciones en el centro	Comunidad, sensibilidad social

* Fuente: elaboración propia

Al comparar la teoría de Spranger (1972) con los indicadores del *Index for Inclusion* (Booth, T. y Ainscow, 2002) se aprecia como la mayoría de los indicadores están ligados a valores de tipo social y político, dejando en segundo plano otras tipologías (teórico, económico, religioso y estético): en el *Index for Inclusion* se perciben valores acordes a mantener expectativas altas sobre el alumnado, concebir a todos/as de igual forma, eliminar barreras en el aprendizaje, evitar la discriminación, etc. Esta forma de concebir la educación se relacionaría en la teoría de Spranger con valores de tipo político y social.

Atendiendo a los valores de tipo social, la educación inclusiva se centra en crear ambientes democráticos donde se facilite una socialización en sus alumnos/as y fomenta una educación en valores relacionados con el respeto, la tolerancia y la convivencia.

TABLA 9: DIMENSIÓN A.2. DEL *INDEX FOR INCLUSION*
ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS Y LA TEORÍA DE E. SPRANGER

INDEX FOR INCLUSION	VALORES SPRANGER
Mantener expectativas altas sobre todo el alumnado	(social) sensibilidad social
La comunidad educativa comparte una filosofía de inclusión, donde la diversidad humana se considera como un valor	(social) Generosidad, Solidaridad, Comunidad, Colaboración, Espíritu de equipo, Respeto, Convivencia, Sensibilidad social, Amor / amistad
Concepción de que todo el alumnado es igual de importante	Igualdad (social) respeto, convivencia, sensibilidad social
Todos somos personas con un rol	Individualidad (social) respeto, convivencia
Eliminar barreras en el aprendizaje y en la participación en el centro (accesibilidad / igualdad)	Igualdad Individualidad
Evitar la discriminación	(político) justicia, coherencia, libertad y responsabilidad (social) solidaridad, comunidad, colaboración, respeto, convivencia, sensibilidad social

* Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, sobre cómo elaborar políticas inclusivas (ver tabla 10): en un centro inclusivo, el contexto o aula se concibe como un espacio cultural y público que refleja los valores, la cultura y la finalidad de la escuela. Es por tanto una escuela donde el alumnado diverso intercambia puntos de vista diferentes, se realizan tareas de manera cooperativa y solidaria y donde se establecen normas de convivencia democráticas.

TABLA 10: DIMENSIÓN B.1. DEL *INDEX FOR INCLUSION*
DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS Y LA TEORÍA DE E.SPRANGER

INDEX FOR INCLUSION	VALORES SPRANGER
Promoción y nombramientos de docentes	(político) justicia, coherencia, responsabilidad
Se ayuda a todo nuevo miembro a adaptarse al centro	Igualdad (social) respeto, convivencia, sensibilidad social (político) justicia
El centro intenta admitir a todo el alumnado de su comunidad	Igualdad (social) respeto, convivencia, colaboración, convivencia, sensibilidad social (político) justicia, coherencia, responsabilidad
El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos	Igualdad (social) respeto, convivencia, colaboración, sensibilidad social (político) justicia, coherencia, responsabilidad
Ayuda a la adaptación del alumnado nuevo	Igualdad (social) respeto, convivencia, sensibilidad social, colaboración (político) justicia, coherencia, responsabilidad
Organizar grupos de aprendizaje para fomentar que los alumnos se sientan valorados	(político) Justicia, libertad, coherencia, Lealtad, responsabilidad, Liderazgo, Poder (social) Generosidad, Solidaridad, Comunidad, Colaboración, Espíritu de equipo, Respeto, Convivencia, Sensibilidad social, Amor / amistad

** Fuente: elaboración propia.*

Una de las diferencias entre los principios y valores de la educación inclusiva y su posible correspondencia en la teoría de valores de Spranger, es que el autor establece clasificaciones de tipo humano o formas de ser atendiendo a unos valores que predominan de forma personal, como ya hemos visto en capítulos anteriores. Sin embargo, la educación inclusiva no se basa en clasificar o etiquetar en tipos, sino que parte de la concepción o el valor de que todas las personas son diversas.

Al comparar educación inclusiva con los valores de la Teoría de Spranger, el que los estudiantes se sientan acogidos, se apoyen, se traten con respeto y trabajen juntos en una comunidad educativa, se relaciona directamente los valores de tipo social para este autor, donde predominan valores como la convivencia, el amor, la amistad, el espíritu de equipo, la generosidad, la cooperación, la colaboración, el respeto o la comunidad, entre otros. Según Spranger, el tipo de humano social se caracteriza por ser una persona que se centra en los demás, tiene una gran generosidad y su fundamento es el amor al prójimo.

Para Spranger, una persona que tenga estos valores, es aquella que busca el reconocimiento social a través de ganarse la confianza del otro. Los valores de tipo político son la justicia, la coherencia, la responsabilidad, la colaboración, la convivencia, la sensibilidad social y el respeto, y se vinculan con valores inclusivos. Para Spranger una persona definida acorde a valores políticos, percibe en el liderazgo una forma de vida; dentro de este tipo de personas en un centro inclusivo se incluye al profesorado, directivos o equipo directivo, donde se generan acciones y políticas en el centro encaminadas a la consecución de una educación inclusiva.

En síntesis, los valores que parece se transmiten en una educación inclusiva son, en primer lugar, de tipo social: igualdad social, solidaridad, convivencia, relación, diversidad (cultural, capacidades...) y respeto hacia las diferencias y semejanzas. En segundo lugar, Guerrero Calvo (2012) destaca actitudes y valores socio-políticos, centrados en el respeto, la justicia, la equidad y la responsabilidad.

Según la teoría de Eduard Spranger una persona social es aquella orientada hacia el amor por los demás y por transmitir o enseñar. Es característico de personas sociales o personas que ejercen la enseñanza y los valores sociales estarían en la línea de valores de tipo inclusivos, siendo: solidaridad, colaboración o/y cooperación, respeto, tolerancia, sensibilidad social hacia la diversidad, y se incluye la forma de trabajo en equipo.

Por otro lado, la escuela inclusiva también transmite valores éticos y humanos: tolerancia, cooperación, igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, sostenibilidad, confianza, aprendizaje, compasión, honestidad, coraje, alegría, dignidad, compañerismo y paz. Además de la democracia y la justicia como valores orientados al tipo político de Spranger. En la teoría de Eduard Spranger, una persona política se caracteriza por estar orientada al mando a poder dirigir o delegar y es característico de gobernantes o líderes. Para este autor, se toman como valores político-éticos: justicia, coherencia, libertad, verdad, lealtad, responsabilidad, liderazgo y poder, por lo que irían en la línea con lo que también se relaciona con los valores de una escuela inclusiva.

Por tanto, los valores inclusivos que se vinculan con la teoría de Spranger parece que se relacionan sobre todo con valores de tipo político/ético y valores de tipo social/afectivo. Pero, ¿son estos valores (políticos y éticos así como socio-afectivos) los que manifiestan los estudiantes de los centros inclusivos? ¿en los centros no inclusivos se desarrollan otro tipo de valores?

Referencias bibliográficas.

- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). *La mejora de las escuelas, el desarrollo de la inclusión*. Routledge.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Howes, A., y Tweddle, D. (2009). Mejorando las prácticas en el nivel del distrito. Mejorando las escuelas urbanas. *Liderazgo y Colaboración*. Madrid: Narcea .
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M.; Dyson, A.; West, M. y Goldrick, S. (2012). *Developing Equitable Educational Systems*. Londres: Routledge.
- Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinca. Colección Convención ONU, 6.
- Avramidis, E.; Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary classroom in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Bolívar, A.; López, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318.
- Booth, T y Ainscow, M (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* . Bristol: CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias*.

Claves para avanzar. VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Casanova, M. A. y Rodríguez, HJ (coords).(2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M. A. (2011). Supervisión y educación inclusiva. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Recuperado el 5 de enero de 2015: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=291&Itemid=70

Casanova, M. A. (2011). *La Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Castell, R. (2004): Encuadre de la exclusión. En Karsz, S.: *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa, 57-58.

CEE Participación Educativa (2011). Monográfico Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes. *Revista Consejo Escolar del Estado*, 18, 35-45.

CERMI (2010). Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2010. Madrid. Cinca: Recuperado el 2 de febrero de 2014 http://www.intersocial.es/images/stories/pdf/jovenes_con_discapacidad.pdf

Corter, C. y Pelletier, J. (2005). Parent and Community Involvement in schools: policy panacea or pandemic? En N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood y D. Livingstone. (Eds.), *International Handbook of Educational Policy*, 295-327. Nueva York: Springer.

Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341-353.

Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización curricular para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1). Recuperado el 3 de Agosto de 2015, en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9_hm.html.

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: Publicaciones del INICO. Universidad de Salamanca.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1-13) Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo

Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.

- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!. *Participación Educativa*, 18, 117-128.
- Echeita G.; Simón C.; Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo ‘voz y quebranto, *Reice, revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 2008, 6 (2): 9-18. Recuperado el 26 de julio de 2014 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- Etxebarria, X. (2004). Ética y discapacidad. *Revista Siglo Cero*, 35(2), 210: 68-79.
- Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education*. Londres: Routledge.
- Fullán, M. (2005). *Leadership and Sustainability. System thinkers in action*. San Francisco: Jossey-Bass
- García, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *EduPsyké*, 1(2), 225-248.
- García, D.; Pastor, L.; Juárez, G. y García, M. (2011): Evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obligatoria. Estudio de un caso. *Educacion y diversidad. Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(1), 45-57.
- García, M.; Asensio, I.; Biencinto, C.; García, D.; García, N.; Mafokozi, j. y Ramos, J. (2005-06): Innovación y eficacia en atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: ¿qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid?. *Contextos educativos*, 8-9, 15-32.
- García, M. y Martínez, B. (2008): La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- García, M. y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- Geli, A. (2002). Introducción. Universidad, Sostenibilidad y Ambientalización Curricular. En M. G. Junyent, M. Junyent, A. Geli, & E. Arbat (eds.). *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Tomo I (pp. 11-18). Girona: Universidad de Girona. Servicio de Publicaciones.
- Guasp, J. J. M. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de educación*, (63), 35-49.
- Guerrero, M. J. L. y Calvo, Y. A. (2012). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación educativa*, (21).

- Herrán, A. e Izuzquiza, M. D. (2010). (coords.). discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito. Madrid: Pirámide.
- Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Postgrado para la Educación (IIIEPE), en su Programa de Formación para Profesionales de la Educación (2009), “Diálogos con expertos: Recuperado el 1 de marzo de 2012 <http://www.youtube.com/user/iiiepetv#p/u/47/EsYIRvknjEk>
- León M.J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Beltrán, J. (2012): La educación inclusiva. Padres y Maestros. *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (338), 5-9.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37- 54.
- Mac, G.; Ottensen, E. y Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Marchesi, A. (2003). Indicadores de la educación en España y cambio educativo. *Revista de educación*, 330, 13-34.
- Meléndez-Ferrer, L. y Canquiz, Liliana (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica en el marco de la relación universidad-empresa. *Revista Pedagogía*, 24(71), 417-475.
- Méndez, P. y Cataldi, Z. (2012): Inclusividad en los campus virtuales: condiciones de accesibilidad y usabilidad. *Revista Quaderns Digitals*, 73(4).
- Murillo, F. J.; Krichesky, G.; Castro, A., y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Naula, V. F. y Calderón, P. V. (2015). *Actitudes de los pares hacia estudiantes de educación inclusiva*. Recuperado el 6 de Agosto de 2015, de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21674/1/TESIS.pdf>.
- Operti, R. (2008.). *Inclusión educativa: el camino del futuro*. Recuperado el 2 de Enero de 2015, de <http://www.ibe.unesco.org>.
- Ortega-Tudela, J.M. (2011). De la atención temprana al centro educativo: apoyo psicopedagógico para el proceso de tránsito. En M.A. Robles y D. Sánchez-Teruel (Coord.). *Evaluación e intervención en atención infantil temprana: Hallazgos recientes y casos prácticos* (pp.175- 198). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

- Peñaherrera, M.S.; Sánchez-Teruel, D. y Cobos, E.F. (2010). Inclusión y currículo intercultural. En M. MARTÍN-PUIG (2010) (coord). *Situación actual y perspectivas de futuro del aprendizaje permanente* (pp.261-271). Castellón. Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Peñaherrera, M.S. y Cobos, F. (2011): *Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima de aula y la inclusión*. Barcelona. XII Congreso internacional de Teoría de la Educación.
- Perret-Clemont, A. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Niño y Dávila
- Puig Rovira, J.M.; Doménech, I.; Gijón, M.; Martín, X.; Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Robles-Bello, M. A. y Sánchez-Teruel, D. (2011). Evaluación e Intervención en Atención Temprana: hallazgos recientes y casos prácticos. *Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén, Huarte de San Juan, Serie Psicología*.
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Tesis de maestría (sin publicar). Cuenca: Universidad Internacional de Andalucía España.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles, M.A. (2010). *La formación y orientación profesional para el empleo en colectivos de riesgo de exclusión: Un modelo de trabajo innovador*. I Congreso Internacional virtual de formación del profesorado. Universidad de Murcia.
- Ruiz, R. (2007): Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, 273-320.
- Sandoval, M.; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C., y Echeíta, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- Seashore-Louis, K.; Leithwood, K.; Wahlstrom, K.L. y Anderson, S.E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Londres: Sage.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y maestros*, 344, 31-34.
- Spranger, E. (1972). *Formas de vida*. Madrid: Revista de Occidente-Alianza.
- Toboso, M.; Ferreira, M.A.V.; Díaz, E.; Fernández-Cid, M.; Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279-295.

- Trainor, A. (2010). Reexamining the Promise of Parent Participation in Special Education: An Analysis of Cultural and Social Capital. *Anthropology and Education Quarterly*, 41(3), 245-263.
- UNESCO (2001). El estado de la ciencia y la tecnología en el mundo, 1996-1997. Instituto de Estadística de UNESCO. Montreal, Quebec: 57 p. Recuperado el 1 de marzo de 2012 www.uis.unesco.org/en/pub/doc/ws_report_
- UNESCO (2004). Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO, I. M. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Publicaciones Unesco..
- UNESCO (2006). Informe de seguimiento de la educación de adultos en el mundo “La alfabetización: un factor vital”. París. Recuperado el 1 de marzo de 2012 http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=43009&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (2009): *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future*. Final Report. Geneva: BE/UNESCO.
- UNESCO (2009). Educación para el Desarrollo Sostenible. Objetivos. Recuperado el 5 de febrero de 2013, de: <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>
- UNESCO (2011). Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Francia: Ediciones UNESCO.
- Vázquez, S.M. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.
- Vela, F. (2011). Indiferencia hacia la diferencia: Una escuela abierta a la diversidad. *Revista Entre aulas*, 1, 19-21.
- Verdugo, M. Á. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, 18, 25-34.
- Verdugo, M.A.; Rodríguez, A.; Sarto, P.; Calvo, I. y Santamaría, M. (2009). *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: INICO.
- Wigdorovitz, A. (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. Recuperado el 20 de noviembre de 2014, de: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18347/10802>

Capítulo IV.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

La etapa escolar es un momento clave en la formación de valores, además de otros agentes, como el contexto familiar, el contexto cultural y el tipo de centro escolar. Dentro de la diversidad de tipologías en que los centros pueden ser clasificados, de acuerdo a si se da preeminencia a una u otra variable, nos interesó estudiar la relación de la formación de valores con el grado de inclusión del centro escolar.

Una escuela inclusiva es aquella que reconoce a todos/as sus alumnos/as y participantes, que tiene en cuenta sus derechos y trata de fomentar su implicación a través de sus prácticas diarias. La idea de inclusión implica trabajar en incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad (Booth y Ainscow, 2000). La inclusividad escolar parece relacionarse con valores de tipo social y político, puesto que defiende la igualdad, fomentando la participación, las oportunidades educativas de todo el alumnado; flexibilizar en la gestión de recursos para crear sistemas organizativos, así como redactar políticas y legislaciones que promuevan la inclusión (Llera, 2012), además del respeto por diversidad del alumnado como una fuente de enriquecimiento, dando apoyo a todos los estudiantes y fomentando desde el profesorado, altas expectativas hacia el rendimiento de su alumnado (Echeita, 2012). Así mismo, los centros inclusivos usan metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, entre otros aspectos.

Parece que en la adolescencia existe un periodo sensible en la formación de valores (Morillas y García, 2009; López Lorca, 2005). En este sentido tratamos de centrar la muestra utilizada para el estudio en estudiantes de entre doce y dieciocho años. El período evolutivo de la adolescencia es el momento el que el sujeto va a ir eligiendo y construyendo los valores morales (Cortés, 2002; Craig, 1997). A esta edad, los jóvenes pasan de una mayor relación familiar a un distanciamiento, acercándose hacia el grupo de iguales. Erikson (1980) señala que el adolescente entra en una etapa de descubrimiento de su propio yo, lo que puede originar conflictos en los diferentes ámbitos de socialización. Cortés (2002) afirma que el adolescente desea mantener autonomía y asume nuevos roles también con sus relaciones familiares y sociales. Por ello, se introducen otros contextos que pudieran estar relacionados con la formación de valores en los adolescentes, como el sexo.

Los valores también se ven reflejados en la legislación educativa, desde la LOGSE (1990) a la LOMCE (2013) basándose en el derecho de igualdad de oportunidades, la libertad y el bienestar individual, el espíritu emprendedor y las diferencias sociales son los que se recogen hoy en términos legales. Además, la Constitución así como la sociedad española actual parece sumarse a valores destacados en la sociedad europea, y son precisamente valores inclusivos basados en la diversidad y los derechos de todos los ciudadanos/as.

Por ello, ¿los valores inclusivos en Europa se están transmitiendo en los centros educativos? Parece que la elección personal de valores se relaciona con los de su propia familia, pero también su grupo de iguales y, sobre todo, el centro donde se forman. Entonces, parece necesario describir primero los valores que los adolescentes manifiestan en la actualidad y conocer en qué medida los valores son diferentes en función del nivel de inclusividad del centro educativo.

Si la sociedad es multicultural y el modelo social propuesto por la legislación europea y española actual es inclusivo, nos preguntamos en qué medida los adolescentes asumen esos valores inclusivos, y si existen diferencias en función de la importancia que el centro educativo otorgue a los mismos.

4.1. Problema de investigación.

Tras la revisión bibliográfica previa, relacionada con el tema que nos ocupa, son muchos los interrogantes que se plantean, todos ellos de igual importancia. Podríamos plantearnos aspectos sociales, familiares, personales y educativos relacionados con la formación y transmisión de los valores en nuestro alumnado. Este último, el aspecto educativo, y más concretamente el centro escolar donde acude el alumno/a, va a ser el principal problema que planteamos en la investigación: aproximarnos a identificar si los valores que transmiten los centros en función de su grado de inclusividad están en relación con lo que, desde un punto de vista teórico serían valores denominados inclusivos y en qué medida inciden en la formación de valores de su alumnado; será nuestro objetivo más amplio.

En definitiva, nos planteamos ¿qué valores manifiestan los adolescentes en la sociedad actual?. La elección de valores ¿está relacionado con características personales, como el sexo? o ¿con características contextuales, como el entorno familiar, cultural o escolar? Y principalmente se relaciona el grado de inclusividad de los contextos educativos con el tipo de valores?

Así la formulación del problema de investigación general:

¿Existen diferencias en la elección de valores en el alumnado en función de la tipología del centro (grado de inclusividad) al que pertenezca?

4.2. Objetivos de investigación.

Los objetivos que se proponen para esta investigación son los siguientes:

4.1.1. Objetivo general:

O.G.1. Identificar si los centros denominados como inclusivos transmiten valores de tipo social y políticos entre su alumnado.

4.1.2. Objetivos específicos:

O.E.1. Identificar los valores que los adolescentes manifiestan en función del tipo de centro en el que se forman.

O.E.2. Describir el tipo de valores de los estudiantes de Educación Secundaria en función del sexo.

O.E.3. Analizar si hay diferencia en la elección de valores del alumnado, en función del lugar de procedencia personal y familiar.

4.3. Hipótesis.

H1: Existen diferencias significativas en la elección de valores en el alumnado en función de la tipología de centro (*grado de inclusividad del centro*) al que pertenezca.

H2: Existen diferencias significativas en la elección de valores en el alumnado en función de características personales (*sexo*).

H3: Existen diferencias significativas en la elección de valores en el alumnado en función de características contextuales (*lugar de procedencia personal y/o familiar*).

4.4. Variables.

1. Variable independiente: inclusión.

Definición: un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, es decir, hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características. (Ainscow y Booth, 2000).

Tipos de centros: el centro administrativo se define como aquel que aplica la normativa de atención a la diversidad planteada por la Administración educativa de forma literal. El centro inclusivo es aquel que realiza cambios planificados por el equipo educativo para resolver problemáticas específicas e intentar mejorar los resultados educativos y evitar prácticas de exclusión (García, García, Biencinto y Asensio, 2012) El centro denominado inclusivo parcial es aquel que adopta algunas medidas propias de un centro inclusivo pero no en su totalidad.

La tabla 11 resume las características relacionadas con la inclusividad tras el resumen obtenido de las escalas de observación y encuestas realizadas a los profesionales de los centros.

TABLA 11: TIPOLOGÍA DE CENTROS.

CENTRO INCLUSIVO	CENTRO INCLUSIVO PARCIAL	CENTRO ADMINISTRATIVO
Características a nivel de centro		
ACCESIBILIDAD		
ACCESIBILIDAD PLENA PARA TODOS/AS Se han eliminado todas las barreras en todas las instalaciones dando accesibilidad a todos/as.	ACCESIBILIDAD PARCIAL Se han eliminado las barreras arquitectónicas.	NO ACCESIBILIDAD PLENA No se han eliminado barreras en las instalaciones.
RELACIONES FAMILIARES		
PUNTO DE ENCUENTRO FAMILIAR Existe un espacio de reunión para familias, favoreciendo y destacando su participación.	PUNTO DE ENCUENTRO FAMILIAR Existe un espacio de reunión para familias.	PUNTO DE ENCUENTRO FAMILIAR Las familias no se reúnen de forma esporádica o puntual.
RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELA Existe relación entre el profesorado y padres/madres, al igual que implicación de las familias en actividades educativas.	RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELA Existe relación entre el profesorado y padres/madres, y se trata de fomentar la implicación de las familias en actividades educativas.	RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELA Existe una atención básica entre el profesorado y padres/madres, no se trata de fomentar la implicación de las familias en actividades educativas.
ACOGIDA		
INCLUYE El centro es acogedor para todo tipo de personal y familias y ayuda al personal o alumnado nuevo a su adaptación al centro; para ello lleva a cabo alguna acción específica en cualquiera de los casos mencionados. Se intenta admitir a todo el alumnado que solicite inscripción.	INTEGRA El centro trata de acoger a todo tipo de personas y familias. Ayuda al personal o alumnado nuevo a su adaptación al centro; y en ocasiones lleva a cabo alguna acción específica en cualquiera de los casos mencionados. Se intenta admitir a todo el alumnado que solicite inscripción.	EXCLUYE O ETIQUETA O NO ADMITE A.C.N.E.E. Se admite a todo el alumnado que solicite inscripción y que sea aprobado por la Administración Educativa competente.
DOCUMENTOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
DOCUMENTOS, PLANES CON A.D. Los documentos del centro recogen la diversidad del alumnado y de sus contextos de forma específica y concreta, además de realizar proyectos contextualizados acorde a sus características.	DOCUMENTOS, PLANES CON A.D. Los documentos del centro tratan de recoger la diversidad del alumnado y de sus contextos.	DOCUMENTOS DEL CENTRO Los documentos del centro recogen lo pedido expresamente por la Administración Educativa competente.

CENTRO INCLUSIVO	CENTRO INCLUSIVO PARCIAL	CENTRO ADMINISTRATIVO
COOPERACIÓN PERSONAL DEL CENTRO		
EQUIPO COLABORATIVO Y COOPERATIVO Los miembros del personal de la escuela trabajan en equipo con objetivos comunes.	COLABORACIÓN PERSONAL DEL CENTRO Los miembros del personal de la escuela colaboran.	PERSONAL DEL CENTRO Existe relación entre los miembros del personal de la escuela aunque no colaboran entre ellos. Cada persona trabaja individualmente.
APERTURA		
ABIERTO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA Instituciones participan en la escuela. Existen actividades programadas.	SE DA A CONOCER Algunas instituciones están involucradas esporádicamente en la escuela.	NO SE DA A CONOCER Las instituciones involucradas en la escuela son puramente por temas burocráticos o administrativos.
VISIÓN DE CENTRO		
FILOSOFÍA INCLUSIVA DE TODOS/AS Hay una filosofía/perspectiva inclusiva asumida y compartida entre el personal docente, equipo directivo, estudiantes y padres/madres o tutores.	FILOSOFÍA INCLUSIVA DE LA MAYORÍA Hay una filosofía/perspectiva inclusiva teórica, entre la mayoría del personal docente, equipo directivo, estudiantes y padres/madres o tutores.	FILOSOFÍA NO INCLUSIVA No hay un predominio de una filosofía/perspectiva inclusiva diferenciada entre la mayoría del personal docente, equipo directivo, estudiantes y padres/madres o tutores.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
ATENCIÓN A TODO TIPO DE ALUMNOS/AS Se organizan grupos de enseñanza, apoyo educativo por programas personalizados, programas de desarrollo de capacidades... de forma coordinada para atender a todos/as.	INTEGRACIÓN A TODO TIPO DE ALUMNOS/AS Se recogen medidas específicas para atender la diversidad (especialmente alumnado a.c.n.e.e.).	DIFERENCIACIÓN SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE ALUMNOS/AS Se recogen ciertas medidas específicas para atender la diversidad en función de la normativa, según la Administración Educativa competente.
FORMACIÓN DOCENTE EN A.D. Hay actividades formativas dentro del centro según necesidades de todo el alumnado.	FORMACIÓN DOCENTE EN A.D. Hay actividades formativas para en el personal docente dirigidas a responder a la atención a la diversidad.	FORMACIÓN DOCENTE FUERA DEL CENTRO No existen actividades de formación en el centro a título individual.
NO SE EXPULSA DEL CENTRO Se trata de reducir prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	NO SE EXPULSA DEL CENTRO En casos excepciones se puede producir prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	EXPULSIÓN DEL CENTRO Se expulsa del centro por motivos de disciplina u otros semejantes, según criterio del Equipo Directivo e Inspección Educativa.
REDUCCIÓN ABSENTISMO Se ha reducido el absentismo escolar.	—	—

Características a nivel de aula		
CENTRO INCLUSIVO	CENTRO INCLUSIVO PARCIAL	CENTRO ADMINISTRATIVO
METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE		
<p>APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PARTICIPATIVO</p> <p>Se realiza apoyo del aprendizaje entre iguales. Se estimula la participación de todo tipo de alumnos.</p> <p>Se fomenta el aprendizaje de forma cooperativa.</p>	<p>APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PARTICIPATIVO</p> <p>Se trata de fomentar el aprendizaje de forma cooperativa aunque en ocasiones también se trabaja competitivamente.</p>	<p>APRENDIZAJE GRUPO-INDIVIDUALIZADO</p> <p>Se realiza un aprendizaje individual. Rara vez se trabaja de forma grupal. Se fomenta el aprendizaje de forma competitiva.</p>
ESPACIO		
<p>AULAS ACOGEDORAS PARA TODOS/AS</p> <p>Las aulas son espacios acogedores y accesibles. La distribución del espacio en las aulas permite la actividad y participación de todo el alumnado (visión, distribución). Hay facilidad de movimiento y/o acceso para todos</p>	<p>AULAS PARA TODOS/AS</p> <p>Las aulas son espacios acogedores. No siempre hay facilidad de movimiento y/o acceso para todos o se pueden dar alguna limitación (visión, distribución, participación).</p>	<p>AULAS CON ESPACIOS INDIVIDUALES</p> <p>La distribución del espacio en las aulas no siempre permite el aprovechamiento de todo el alumnado (visión, distribución, participación). La forma de colocación facilita el aprendizaje individual y no grupal.</p>
<p>DECORACIÓN AULAS</p> <p>Los elementos decorativos de las aulas reflejan la diversidad.</p>	<p>DECORACIÓN AULAS</p> <p>Los elementos decorativos de las aulas no siempre reflejan la diversidad.</p>	<p>AULAS CON ESCASA DECORACIÓN</p> <p>No dispone de elementos decorativos específicos respecto a diversidad.</p>
<p>MOBILIARIO FLEXIBLE</p> <p>El mobiliario permite un cambio en la disposición según el tipo de actividad.</p>	<p>MOBILIARIO FLEXIBLE</p> <p>El mobiliario no siempre permite el cambio en la disposición según el tipo de actividad.</p>	<p>MOBILIARIO NO FLEXIBLE</p> <p>El mobiliario suele basarse en mesas individuales.</p>
ADAPTACIONES EN EL ALUMNADO		
<p>ADAPTACIONES INDIVIDUALES</p> <p>Se realizan adaptaciones para atender a todos los alumnos/as, sobre todo a los que han conseguido los objetivos.</p>	<p>ADAPTACIONES INDIVIDUALES</p> <p>Se realizan adaptaciones para atender a todos los alumnos/as, pensando principalmente en los alumnos que no llegan a alcanzar los objetivos.</p>	<p>ADAPTACIONES INDIVIDUALES BASADAS EN LO CURRICULAR</p> <p>Se realizan adaptaciones curriculares significativas y no significativas a estudiantes que lo precisan según marque la Administración competente. Se diagnostican básicamente alumnos a.c.n.e.e.</p>
<p>EVALUACIÓN PERSONAL CONTINUA</p> <p>La evaluación valora el logro de cada estudiante y son conocidos o claros los criterios que tienen que alcanzar todos.</p>	<p>EVALUACIÓN PERSONAL CONTINUA</p> <p>La evaluación tiene en cuenta aspectos que valoren el logro de cada estudiante.</p>	<p>EVALUACIÓN INDIVIDUAL Y SUMATIVA, CONTINUA</p> <p>La evaluación se centra en los aspectos curriculares.</p>

CENTRO INCLUSIVO	CENTRO INCLUSIVO PARCIAL	CENTRO ADMINISTRATIVO
<p>REALIZACIÓN ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares fruto de sus intereses, siendo planificadas.</p>	<p>REALIZACIÓN ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS La mayoría del alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares, elegidas en la mayoría de los casos por el AMPA.</p>	<p>NO DISPONE DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS O SON ESCASAS No siempre el centro oferta actividades de este tipo o que respondan a los intereses de todo tipo de alumnos/as.</p>
<p>TAREAS COMPLEMENTARIAS Los deberes enriquecen el aprendizaje siguiendo las necesidades o intereses del alumnado.</p>	<p>TAREAS COMPLEMENTARIAS Los deberes tratan de lograr el aprendizaje, centrándose más en lo académico-curricular.</p>	<p>TAREAS COMPLEMENTARIAS Los deberes se basan en aspectos curriculares y son obligatorios para todos/as.</p>
PROGRAMACIÓN DOCENTE		
<p>PLANIFICACIÓN DOCENTE GRUPAL Los docentes de un grupo se reúnen, planifican, revisan y programan en colaboración, pudiendo ser mensual, quincenal... hacen un seguimiento continuado de resultados.</p>	<p>PLANIFICACIÓN DOCENTE GRUPAL Los docentes de un grupo se reúnen de forma esporádica, generalmente varias veces por trimestre o en repetidas ocasiones durante el curso para planificar, revisar y programar.</p>	<p>PLANIFICACIÓN DOCENTE INDIVIDUAL Los docentes de un grupo evalúan de forma individual, una sesión evaluativa al trimestre o la frecuencia que marque la Administración competente.</p>
RECURSOS DE CENTRO		
<p>RECURSOS EQUITATIVOS Los recursos de la comunidad son conocidos, distribuidos equitativamente y aprovechados por todos/as, siendo materiales diversos y útiles.</p>	<p>RECURSOS DISPONIBLES La tendencia es que los recursos de la comunidad sean conocidos, distribuidos equitativamente y aprovechados por todos/as.</p>	<p>RECURSOS ESCASOS Los recursos de la comunidad son conocidos, aunque son escasos, no utilizados o no repartidos de forma equitativa por todos/as.</p>
Clima escolar y de aula		
CLIMA ESCOLAR		
<p>AULA RESPETUOSO, CENTRO ACOGEDOR Hay respeto mutuo en el aula tanto entre alumnado como alumnado y profesorado. Se percibe un clima de autonomía y cooperación. Con intención de eliminar barreras de participación y aprendizaje. El centro acoge a todo tipo de familias y/o alumnado, incorpora valores como el respeto.</p>	<p>CLIMA ESCOLAR Y DE AULA RESPETUOSO Hay respeto mutuo en el aula tanto entre alumnado como alumnado y profesorado. El centro trata de ser acogedor para todo tipo de familias y/o alumnado.</p>	<p>DIFERENCIADOR Puede haber buenas relaciones pero en la mayoría de los casos, jerárquicas. Puede darse “etiquetado” e incluso una cultura dominante.</p>

Fuente: elaboración propia, a partir de la propuesta de evaluación para una institución de Educación Inclusiva, en Educación Inclusiva: un modelo de futuro, en Casanova (2011) y García, García, Biencinto, Pastor y Juárez (2014).

2. Variable dependiente: valores.

Definición de valor: orientación e intensidad de sentido asignado a algo (Spranger, 1914). Algo que consideramos deseable y nos gusta; es una meta, y como tal, intentamos conformar nuestra conducta en función de dicho valor asumiendo sus consecuencias. Hay nueve tipos de valores que caracterizan a cada tipo de persona:

- 1) Valores económicos: relativos a la obtención de recursos con el mínimo esfuerzo o bien se refieren a la producción y administración de bienes y recursos (limitados). Las variables para medir este tipo de valores son: el interés por la economía, el consumismo, el ahorro, la ambición y el logro fácil o el mínimo esfuerzo.
- 2) Valores estéticos: goce o disfrute interior o espiritual. Los indicadores para medir este tipo de valores se formulan en torno a variables como: el arte, la sensibilidad estética, la imaginación, el concepto de belleza y la valoración estética.
- 3) Valores intelectuales: relacionados con el aspecto racional de la persona. Indicadores o variables para medir este tipo de valores son: conocimiento, inteligencia, cultura, estudio, investigación, observación, reflexión, espíritu crítico, verdad y ciencia.
- 4) Valores político/éticos: relacionados con dirigir o delegar en nuestra vida propia y /o en la de los demás. Indicadores o variables son: justicia, la coherencia, la libertad, la honradez o sinceridad, la lealtad, la responsabilidad, el liderazgo y el poder.
- 5) Valores social/afectivos: o relaciones interpersonales e institucionales que se miden en relación a aspectos de: generosidad, solidaridad, comunidad, colaboración, espíritu de equipo, sensibilidad social y el amor o la amistad.
- 6) Valores religioso: vivencia de la fe como fin o como medio. Indicadores o variables para medir este tipo de valores son: trascendencia, espiritualidad, actitudes religiosas, fe y esperanza.
- 7) Valores técnico: lograr mayor acercamiento y dominio sobre la realidad. Indicadores o variables para medir este tipo de valores: manejo de aparatos, posesión de aparatos, nuevas tecnologías, progreso y profesionalidad.
- 8) Valores cultura física: entusiasmo por la vida y por el bienestar bio-psico-social de la persona. Indicadores o variables para medir este tipo de valores: satisfacción, salud, belleza, ejercicio físico y alimentación sana.
- 9) Valores ecológico: respeto al medio o entorno en el que se habita. Indicadores o variables para medir este tipo de valores: medio ambiente o entorno, sistema, políticas medioambientales y ecología.

4.4.1. Operacionalización de las variables.

Inclusión.

Las variables se miden utilizando distintos tipos de instrumentos dependiendo de la naturaleza de cada variable. El grado de inclusividad en el centro, se mide a través de la adaptación del *Index for Inclusion* (2002) se elabora un cuestionario para el profesorado y personal educativo (instrumento en anexo 2).

Se complementa con una escala de observación a cumplimentar por aplicadores entrenados en la visita al centro educativo (instrumento en anexo 3) Al tratarse de una evaluación externa y por la limitación de tiempo en su aplicación, optamos por simplificar la metodología y recoger sólo aspectos a los que pudiéramos acceder por observación, bien de los procesos, bien de los documentos.

El *Index for Inclusion* plantea tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas que se utilizan en el cuestionario de inclusividad para el profesorado del centro. Hace referencia a ocho ámbitos: centro, aula, clima de clase, interacciones en el aula, motivación del alumnado, proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación y valores inclusivos. Para cada ámbito se seleccionaron aquellos indicadores del *Index for Inclusion* que pudieran verificarse por observación. Se redactaron un total 46 ítems. La suma de las puntuaciones en todos los ítems permite calcular una puntuación final del grado de inclusividad en el centro educativo, siendo la puntuación mínima un 1 y la máxima un 6.

Para elaborar la escala de observación, se tomaron tres ámbitos diferentes: el centro, aula y el clima escolar, debido principalmente, a la limitación de tiempo como observadores externos en el centro educativo. Además, en cada uno de los ámbitos se completa con un apartado de observaciones complementarias a rellenar por el observador/a. Se recogen datos informativos de tipo cualitativo y cuantitativo del centro (contexto socio-económico, niveles ofertados, tipo de centro, nº de alumnado matriculado, % alumnado inmigrante, % procedencia, alumnado con diversidad funcional y tipología, % alumnado riesgo de exclusión social y nº alumnos por aula), a través de una entrevista previa con el equipo directivo. La suma de las puntuaciones en todos los ítems permite calcular una puntuación final del grado de inclusividad percibida por el observador/a en el centro educativo, siendo la puntuación mínima un 1 y la máxima un 4.

Valores.

Se elabora un instrumento a partir de la teoría de Eduard Spranger (1914) *Valores en el alumnado*. Igualmente, la suma de las puntuaciones en todos los ítems permite calcular una puntuación final para cada una de las dimensiones o tipos de valores que tiene cada estudiante.

Contextuales o situacionales: en el estudio se contemplan otras variables de clasificación, como son:

- **Contexto Socio-Familiar:** compuesto, a su vez por: el **Estatus Socio-Cultural**, identificado a través del barrio de enclave del centro educativo y **Estructura familiar**, a partir del número de miembros que compone la familia y grado en que el sujeto se identifica con ella, en la medida en que desea parecerse a ella. Dichos datos se recogen a través en el cuestionario de valores en el alumnado.
- **Contexto escolar:** donde se incluyen la **titularidad** del centro (público, privado o concertado) y el **ideario** que pueda definir al centro (confesional o no). Dichos datos se recogen a través de la aplicación de los instrumentos: en el cuestionario de valores en el alumnado, en el cuestionario de inclusividad para el profesorado y en la escala de observación de inclusividad.
- **Curso escolar:** curso o nivel de Educación Secundaria Obligatoria en la que el sujeto está escolarizado en el momento de realizar el estudio, desde primero hasta cuarto de la E.S.O. Dato recogido en el cuestionario de valores en el alumnado.
- **Características personales: sexo y edad.** El dato utilizado para determinar la edad del sujeto fue el correspondiente al día de aplicación del cuestionario de valores en el alumnado.

En la tabla 12 se presenta hacer una síntesis a modo de esquema de la exposición sobre la operacionalización de las variables, donde se resume cuáles han sido las variables estudiadas y de qué manera ha sido recogida la información con respecto a ellas.

TABLA 12: RELACIÓN DE INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Variables	Instrumentos
Inclusión (V.I.)	1)- Cuestionario de <i>inclusión para el personal educativo</i> , de elaboración propia ad hoc, a partir del “ <i>Index for Inclusion</i> ” 2)- <i>Escala de observación</i> para medir el nivel de inclusividad en el centro, de elaboración propia, elaborada a partir del “ <i>Index for Inclusion</i> ”
Valores (V.D.)	3)- Cuestionario de <i>valores para el alumnado</i> , de elaboración propia ad hoc, a partir de la teoría expuesta en <i>Eduard Spranger (1914)</i> . Tomado y actualizado del trabajo de investigación DEA.
V.I. CONTEXTUALES O SITUACIONALES	
Contexto socio-familiar (estatus socio-cultural y estructura familiar)	
Contexto escolar (ideario y titularidad del centro)	
Curso escolar	
Características personales Intereses lúdicos o de Tiempo libre	

Fuente: elaboración propia.

4.5. Diseño de la investigación.

Se trata de una investigación de carácter ex-post-facto, el investigador no manipula la variable independiente y se toman los grupos naturales de clase.

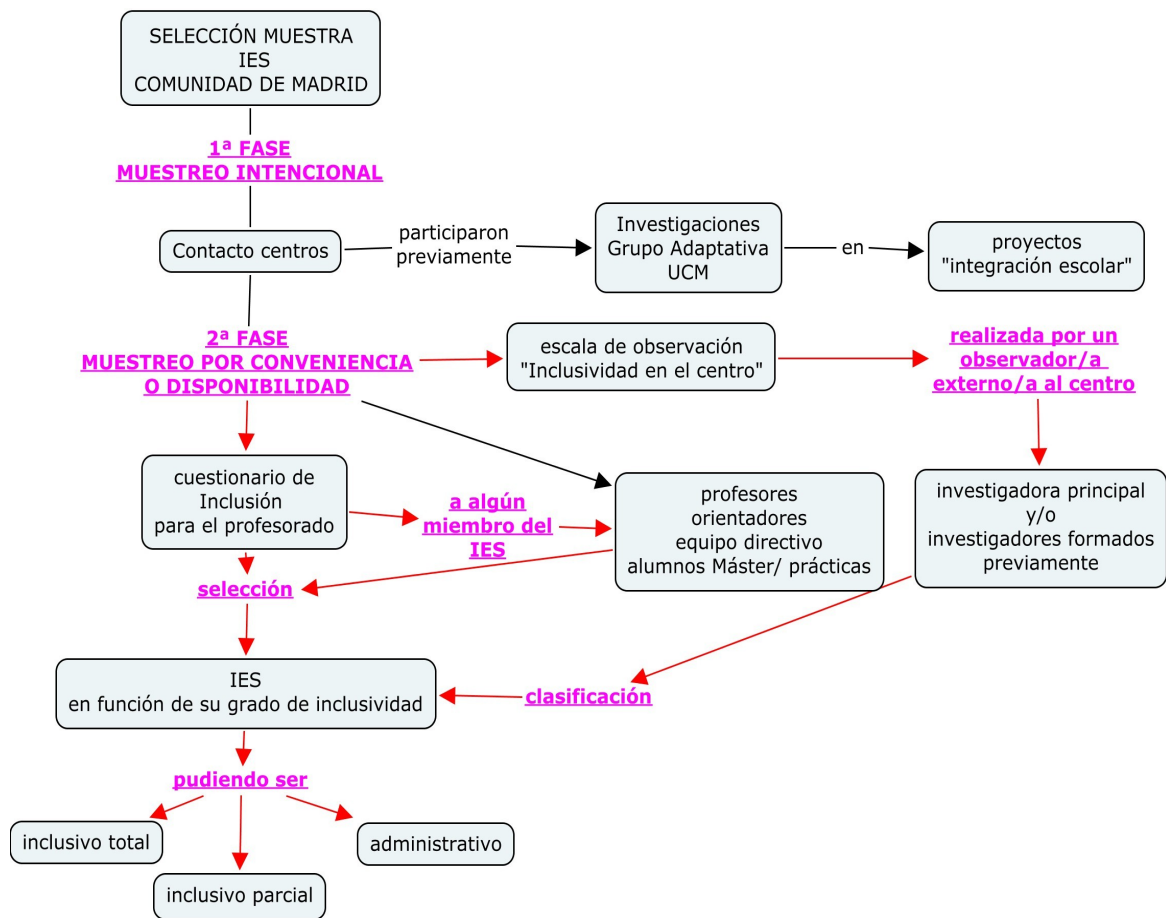
4.6. Descripción y selección de la muestra.

Muestreo intencional, en dos fases. Durante la primera se invita a participar a centros de la Comunidad de Madrid que han tenido alguna experiencia en proyectos de “integración escolar” o que han colaborado en investigaciones anteriores con el grupo de investigación de Pedagogía Adaptativa (ref. 940424) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), principalmente, identificados como centros inclusivos por su cultura, política y práctica educativa, (García, et al., 2009) y también se invita a aquellos centros con convenio de prácticas en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Participan aquellos Centros que voluntariamente aceptan.

En los centros dispuestos a participar, se establece contacto con directivos, orientadores y profesores/as del propio Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

En la segunda fase, se clasifican los centros participantes en función del grado de inclusividad tras la administración del cuestionario de inclusividad para el profesorado y la escala de observación (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1: PROCESO SELECCIÓN DE MUESTRA



Finalmente, participan diez centros. La muestra total es de **1.812 estudiantes** de Centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid (zona centro, norte y sur) entre 12 y 18 años de edad, matriculados en los cursos académicos de 1º, 2º, 3º y 4º de la E.S.O. La muestra se distribuye por centro, curso académico y sexo.

TABLA 13: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1ºESO	524	28,9	28,9	28,9
	2ºESO	523	28,9	28,9	57,8
	3ºESO	463	25,6	25,6	83,3
	4ºESO	302	16,7	16,7	100,0
	Total	1812	100,0	100,0	

La mayoría del alumnado pertenece a los cursos de 1º y 2º de la E.S.O. con un 28,9% respectivamente, siendo algo inferior el número de alumnado de 3º de la E.S.O. (25,6%) y en último lugar, el alumnado de 4º de la E.S.O. con un 16,7% (ver tabla 13).

Dichos resultados pueden deberse a que era más difícil coincidir en las aplicaciones con centros que dejaran a los alumnos de 4º de la E.S.O. participar en el estudio, debido a una mayor responsabilidad en el nivel de trabajo que estos estudiantes tienen, por el momento académico que les incumbe. En uno de los centros catalogados como administrativos no se administraron los cuestionarios en dicho curso, al igual que en uno de los centros inclusivos, que no se pudo administrar ni en 3º ni 4º de la ESO.

TABLA 14: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR TITULARIDAD DE CENTRO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos PÚBLICO	1176	64,9	64,9	64,9
PRIVADO	98	5,4	5,4	70,3
CONCERTADO	538	29,7	29,7	100,0
TOTAL	1812	100,0	100,0	

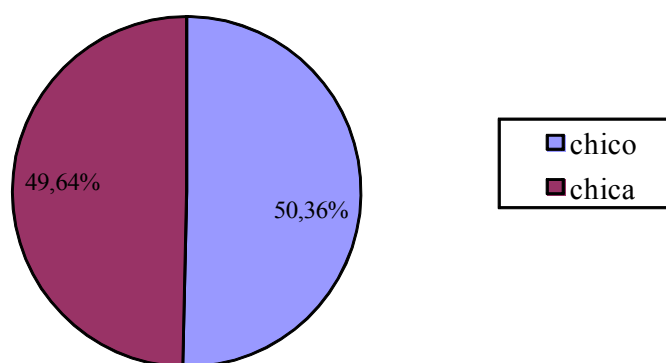
La mayoría de los centros son públicos (64,9%) frente al 35,1% privados, un 29,7% concertados y un 5,4% privados.

CARACTERÍSTICAS DE LAS VARIABLES PERSONALES Y FAMILIARES.

En las tablas y gráficos que se presentan a continuación, se van a ir ofreciendo una serie de índices que permitirán caracterizar cada una de las variables del estudio por separado.

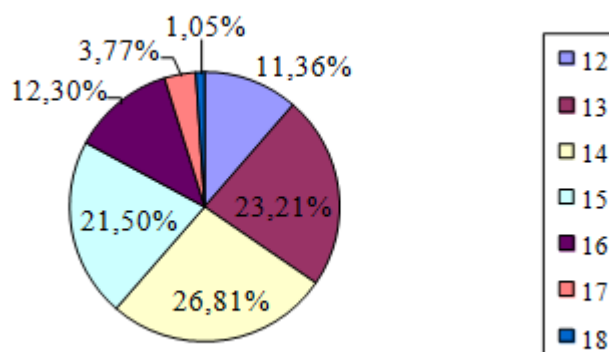
Estos estadísticos, junto con los comentarios surgidos de su análisis, nos servirán como un primer paso para comprender de forma más integradora las posibles relaciones, diferencias o similitudes entre los diferentes centros y las preferencias en elecciones de valores de los sujetos que los componen.

GRÁFICO 2: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE SEXO



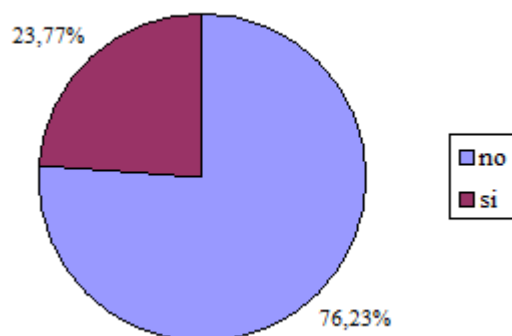
El gráfico 2 muestra la representación del total de la muestra de la variable género, el total de chicas y de chicos; un 50,36% y un 49,64% respectivamente. Casi la mitad de la muestra que pertenece al estudio son varones y la otra mitad mujeres.

GRÁFICO 3: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE EDAD



La edad de los sujetos de la muestra varía entre los 12 y 18 años; siendo en menor medida los alumnos de 17 y 18 años (menos del 5%), por ser edades algo avanzadas para estar cursando la etapa educativa objeto de estudio. La mayoría de sujetos tiene 13 y 14 años; suponiendo entre los dos grupos de edad el 50% de la muestra.

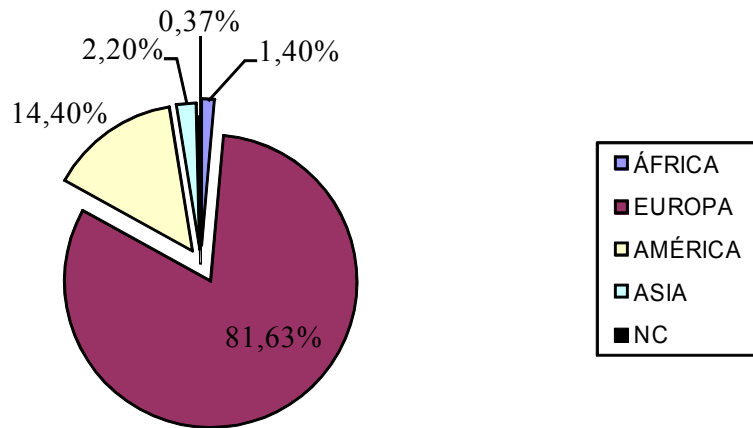
GRÁFICO 4: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE NACIONALIDAD DEL ALUMNADO



El 76,23% de la muestra de estudiantes, tienen nacionalidad española. El 23,77% son estudiantes extranjeros. Este porcentaje se modifica cuando se cuestiona sobre origen de sus familias, siendo el 33,02 % del total (ver gráfico 6)

Las principal nacionalidad del alumnado es española (76,2%), le sigue la nacionalidad ecuatoriana (5,8%) y alumnado de Rumania (9%). El 4% de la muestra son procedentes de China y el 2% de Ucrania. El resto se distribuye con un 1% entre los siguientes países: Colombia, Bulgaria, Rep. Dominicana, Argentina, Brasil, Bolivia, Paraguay y Perú. Se puede observar en el gráfico 5.

GRÁFICO 5: DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO SEGÚN NACIONALIDAD



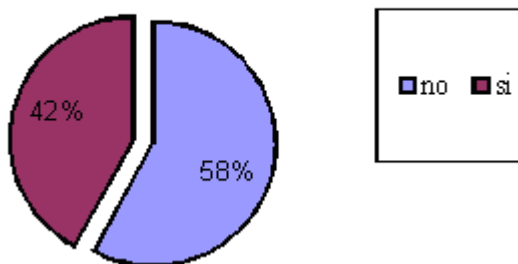
El alumnado procedente de África representa el 1,4% de la muestra total, donde la mayoría (0,8%) proviene de Marruecos y el resto de Nigeria, Mali, Guinea Ecuatorial, Etiopía, El Congo y Argelia con un 0,1% respectivamente.

El 81,6% del alumnado, es de algún país europeo; donde la mayoría son españoles, seguido de Rumanía con un 3,3%. El resto proviene de Ucrania (0,9%), Rusia (0,3%), Polonia (0,3%), Holanda (0,1%), Georgia (0,1%) y Bulgaria (0,4%).

El alumnado proveniente de América asciende a un 14,4%, donde la mayoría viene de Ecuador (5,8%) seguido de países como Perú (1,9%), Bolivia (1,6%), Colombia (1,2%) y República Dominicana (1,2%). El resto de alumnado proviene de los países: Venezuela, Uruguay, Méjico, Honduras y Guatemala con un 0,1% respectivamente; Chile (0,3%), Cuba (0,2%), Brasil (0,5%), Argentina y Paraguay con 0,6% respectivamente.

El 2,2% de alumnado que participa en el estudio procede del continente asiático, donde la mayoría es de China (1,3%) seguido de Filipinas (0,4%) y la India (0,2%). También hay alumnos/as que provienen de Palestina, Pakistán o Corea del Sur (0,1%) respectivamente.

GRÁFICO 6: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE NACIONALIDAD DE LA FAMILIA



Los estudiantes que pertenecen a familias extranjeras suponen un 42% del total. Las nacionalidades de las familias son: España (58%) seguido de Rumania (12%), Ecuador (10%) y Perú y China, ambas con un 4%. Le sigue las familias que provienen de Ucrania (2%) y con un 1% de Suiza, Alemania, Bulgaria, Marruecos, Rep. Dominicana, Brasil, Bolivia y Paraguay (ver gráfico 7).

GRÁFICO 7: DISTRIBUCIÓN PROCEDENCIA FAMILIAS DEL ALUMNADO

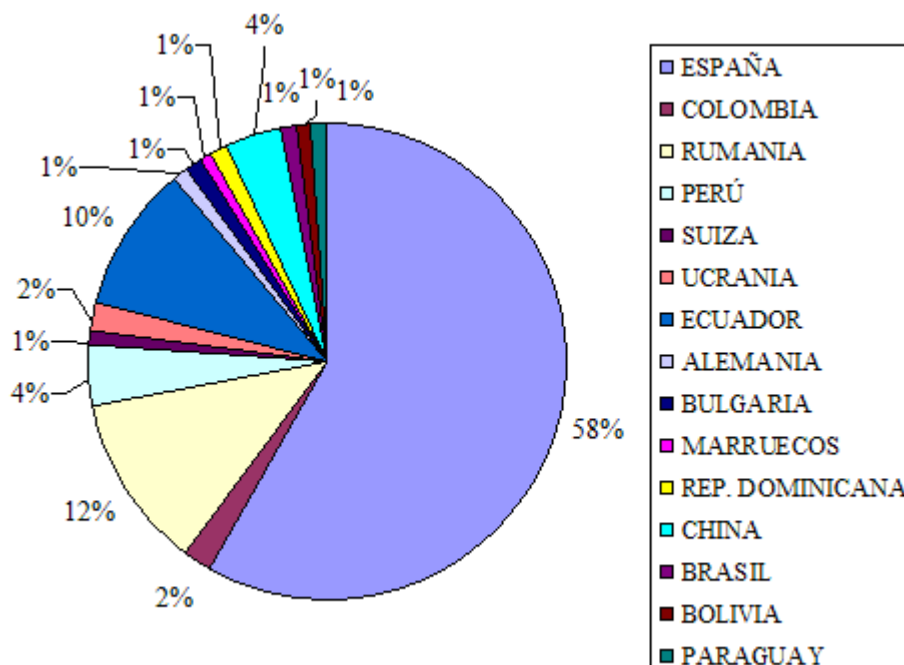
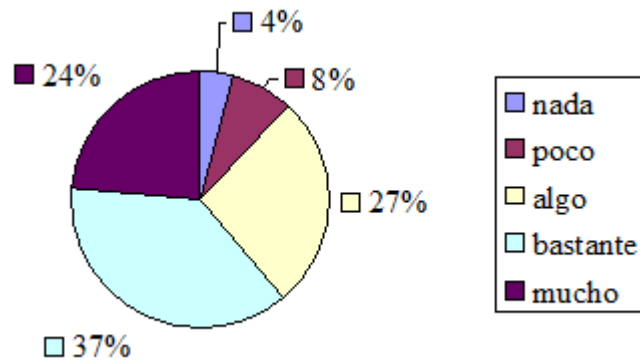
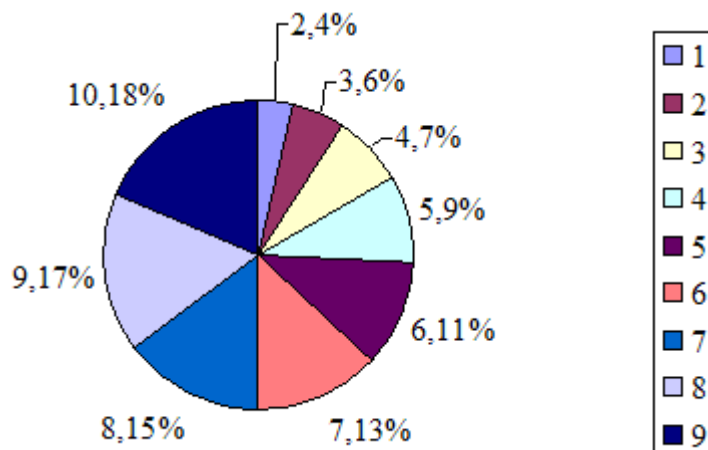


GRÁFICO 8: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE IDENTIFICACIÓN CON LA FAMILIA



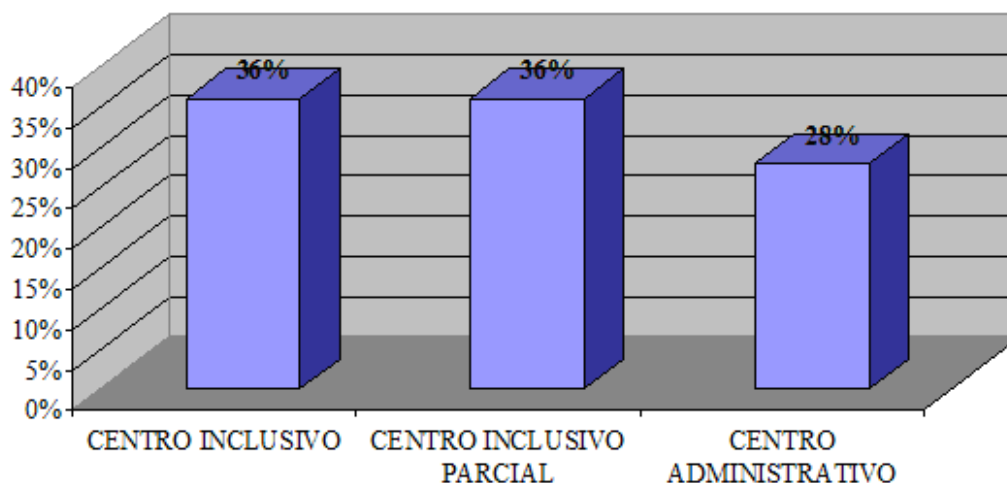
El 61,11% de la muestra dice quererse parecer bastante o mucho a su familia en un futuro y un 27,06% contesta que quiere parecerse en algo. Sin embargo, el 11,84% elige la opción de no quererse parecer nada o poco a su familia.

GRÁFICO 9: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN LA VARIABLE NÚMERO DE MIEMBROS EN LA FAMILIA



En la mayoría de las familias hay 4 miembros (48,75%) ó 3 miembros (21,45%). En último lugar estarían las familias de 9 ó 10 miembros, representa un 0,34% y un 0,17% respectivamente.

GRÁFICO 10: TIPOLOGÍA DE CENTROS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO



Los centros participantes en el estudio se clasifican acorde a tres categorías: centros inclusivos e inclusivos parcial, ambos con un 36% del total de la muestra y centros administrativos, siendo algo menos, con un 28%.

Descripción de la muestra del profesorado.

Los resultados obtenidos del cuestionario de inclusividad del centro. La proporción de sujetos entre las categorías de las variables: sexo, tipo de centro, curso y edad es similar en la muestra.

TABLA 15: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR PERSONAL DOCENTE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos profesorado	49	40,5	40,5	40,5
dirección	6	5,0	5,0	45,5
profesorado de apoyo	2	1,7	1,7	47,1
jefatura de estudios	4	3,3	3,3	50,4
profesor/a tutor/a	54	44,6	44,6	95,0
Orientadores/as	6	5,0	5,0	100,0
Total	121	100,0	100,0	

En total hay 121 sujetos distribuidos entre los diferentes centros, que de forma voluntaria quieren participar en el estudio y que contestan al cuestionario de inclusividad para el profesorado. De ellos, la mayoría son profesores/as tutores/as o miembros del claustro, más del 80% de la muestra total. También participa otro personal como: directores/as (5%), jefes/as de estudio (3,3%), profesor/a de apoyo de

los centros (Pedagogos/as Terapéuticos principalmente) con un 1,7% y orientadores/as (5%).

TABLA 16: FORMACIÓN PREVIA DEL PERSONAL DOCENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Licenciatura pedagogía	3	2,5	2,5
	Licenciatura psicopedagogía	2	1,7	1,7
	Maestro/a	7	5,8	5,8
	Otras licenciaturas	105	86,8	86,8
	Doctor/a	4	3,3	3,3
	Total	121	100,0	100,0

La mayoría del personal que participa en el estudio tiene una formación de licenciado/a en carreras diferentes a Pedagogía o Psicopedagogía (86,8%). En menor medida, maestros/as (5,8%) y doctores/as (3,3%). Un 4,2% de la muestra total ha estudiado Pedagogía o Psicopedagogía.

TABLA 17: AÑOS DE EXPERIENCIA DEL PERSONAL DOCENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	2,5	2,5	2,5
	entre 1 y 5	10	8,3	8,5	11,0
	entre 5 y 10	25	20,7	21,2	32,2
	entre 10 y 20	34	28,1	28,8	61,0
	más de 20	46	38,0	39,0	100,0
	Total	118	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,5		
Total		121	100,0		

En cuanto a los años de experiencia, el 39% de los encuestados tiene más de 20 años de servicio. Entre 10 y 20 años el 28,8%, entre 5 y 10 el 21,2% de los encuestados. Seguidamente, entre 1 y 5 años con un 8,5% y menos de 1 año de experiencia, con un 2,5%.

4.7. Instrumentos de medida.

4.7.1. Cuestionario de valores para el alumnado.

Cuestionario ad hoc que mide nueve dimensiones o tipologías de valores. El instrumento consta de 70 ítems. Se aplica directamente en el aula, en formato papel y de manera individual durante un máximo de 60 minutos.

La escala es de tipo Likert, de seis puntos, otorgándose según el nivel de acuerdo o desacuerdo que manifieste el alumnado con la expresión del ítem. En dicha escala, el 6 es muy de acuerdo, el 5 significa “acuerdo”, el 4 “algo de acuerdo”, el 3 “algo en desacuerdo”, el 2 “desacuerdo” y 1 “muy en desacuerdo” con lo planteado.

La tabla 18 que presenta la proporción de ítems final es para cada uno de los aspectos identificados, repartidos en un total de nueve dimensiones.

TABLA 18: NÚMERO DE ÍTEMS POR DIMENSIONES

DIMENSIÓN	Nº TOTAL DE ÍTEMS
VALORES ECONÓMICOS	8
VALORES ESTÉTICOS	6
VALORES INTELECTUALES	9
VALORES POLÍTICO-ÉTICO	9
VALORES SOCIAL-AFECTIVO	15
VALORES RELIGIOSOS	4
VALORES TÉCNICOS	5
VALORES CULTURA FÍSICA	4
VALORES ECOLÓGICOS	6
Nº TOTAL ÍTEMS	70

Proceso de construcción y validación del instrumento.

FASE 1: construcción

A partir del trabajo realizado anteriormente por Pastor (2008), se adapta el cuestionario de valores a la teoría de Spranger (1914), donde se distinguen seis formas de vida o tipos de persona que tienen presentes diferentes tipos de valores: teórico, estético, religioso, social, político y económico.

En una primera versión, el cuestionario contaba con un total de 218 ítems. Se procede entonces a la eliminación de once elementos, teniendo como criterio que su correlación

era negativa y hacían aumentar la fiabilidad si los eliminábamos. Obtenemos ahora la posibilidad de eliminar ítems que tienen una correlación menor de 0,30 y que hacen aumentar la fiabilidad del instrumento. En un segundo momento, se eliminan un total de 6 ítems. El número de elementos final de esta fase, desciende a 201.

Posteriormente, se realiza otro análisis de ítems donde se eliminan por considerarlos innecesarios un total de 76 ítems, utilizando como criterio que su eliminación, hace aumentar la fiabilidad del instrumento, obteniendo un instrumento más fiable, menos extenso y de mayor comodidad en su aplicación. El resultado final de este trabajo, fue de 125 ítems.

FASE 2: validación de expertos

Durante los meses comprendidos entre el mes de Noviembre de 2012 y Febrero de 2013, se valida el instrumento por cinco expertos: cuatro profesores/as de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; tres de los cuales son expertos en medición educativa y un profesor experto en valores.

El número total de ítems del instrumento (125) queda reducido, tras su validación a 70 ítems, tras ser valorados por los distintos expertos atendiendo a dos criterios: el grado de adecuación y el grado de relevancia. Dichos ítems obtuvieron puntuaciones inferiores a 2, en una escala de 1 a 4 (siendo la 1 puntuación más baja y 4 la más alta).

Fiabilidad

Se aplica el instrumento validado por expertos, obteniendo una fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,842, lo que podría considerarse una fiabilidad aceptable aunque mejorable.

Reducción de ítems:

Se procede a la mejora del instrumento. En 3 pasos: exploración, imputación y análisis de fiabilidad. (*Proceso de reducción de ítems*. No publicado, realizado a través del Proyecto AVACO; *Análisis de variables de contexto: diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos*. (SEJ2005-05995/EDUC) del Plan Nacional I+D, MEC Proyecto I+D. Convocatoria 2006-2008. Investigador principal Dr. D. Jesús Jornet de la Universidad de Valencia).

1.- Proceso de exploración para la reducción del instrumento: se considera que 70 ítems supone una longitud excesiva para adolescentes. Para ello, se decide eliminar aquellos elementos que tienen comportamientos anómalos, bien por ausencia de varianza o por pequeña variabilidad. Se toma como criterio la eliminación de elementos que tienen más del 65% de respuesta en un extremo de la escala: 1 (muy en desacuerdo) o 2 (en desacuerdo) o bien 5 (de acuerdo) o 6 (muy de acuerdo). Como son los ítems 40, 41, 61, 63, 20, 23 y 66 (ver tablas 19 a 25).

TABLA 19: RESPUESTAS ÍTEM N° 40 APOYO A MIS AMIGOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	14	,8	,8	,8
	en desacuerdo	17	,9	,9	1,7
	más bien en desacuerdo	45	2,5	2,5	4,2
	más bien de acuerdo	193	10,7	10,7	15,0
	de acuerdo	488	26,9	27,1	42,1
	muy de acuerdo	1042	57,5	57,9	100,0
	Total	1799	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	13	,7		
Total		1812	100,0		

TABLA 20: RESPUESTAS ÍTEM N° 41 ME GUSTA QUE LA GENTE ESTÉ AGUSTO COMNIGO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	11	,6	,6	,6
	en desacuerdo	13	,7	,7	1,3
	más bien en desacuerdo	28	1,5	1,6	2,9
	más bien de acuerdo	113	6,2	6,3	9,2
	de acuerdo	369	20,4	20,6	29,8
	muy de acuerdo	1258	69,4	70,2	100,0
	Total	1792	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	20	1,1		
Total		1812	100,0		

TABLA 21: RESPUESTAS ÍTEM N° 61 ME GUSTA OPINAR TAL COMO YO PIENSO NO COMO OPINAN OTROS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	48	2,6	2,7	2,7
	en desacuerdo	52	2,9	2,9	5,6
	más bien en desacuerdo	124	6,8	6,9	12,5
	más bien de acuerdo	245	13,5	13,7	26,3
	de acuerdo	412	22,7	23,1	49,4
	muy de acuerdo	903	49,8	50,6	99,9
	56	1	,1	,1	100,0
Total		1785	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	27	1,5		
Total		1812	100,0		

TABLA 22: RESPUESTAS ÍTEM N° 63 LOS INMIGRANTES DEBEN IRSE A SUS PAÍSES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	949	52,4	53,5	53,5
	en desacuerdo	216	11,9	12,2	65,7
	más bien en desacuerdo	243	13,4	13,7	79,4
	más bien de acuerdo	154	8,5	8,7	88,0
	de acuerdo	99	5,5	5,6	93,6
	muy de acuerdo	113	6,2	6,4	100,0
	Total	1774	97,9	100,0	
Perdidos	Sistema	38	2,1		
Total		1812	100,0		

TABLA 23: RESPUESTAS ÍTEM N° 20 ME PREOCUPA QUE MI FAMILIA ESTÉ PASANDO POR UN MAL MOMENTO ECONÓMICO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	68	3,8	3,8	3,8
	en desacuerdo	51	2,8	2,8	6,6
	más bien en desacuerdo	67	3,7	3,7	10,4
	más bien de acuerdo	202	11,1	11,2	21,6
	de acuerdo	379	20,9	21,1	42,7
	muy de acuerdo	1030	56,8	57,3	100,0
	Total	1797	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	15	,8		
Total		1812	100,0		

TABLA 24: RESPUESTAS ÍTEM N° 23 ME GUSTA AYUDAR A MIS COMPAÑEROS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	11	,6	,6	,6
	en desacuerdo	15	,8	,8	1,4
	más bien en desacuerdo	76	4,2	4,2	5,6
	más bien de acuerdo	328	18,1	18,1	23,8
	de acuerdo	662	36,5	36,6	60,4
	muy de acuerdo	716	39,5	39,6	100,0
	Total	1808	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,2		
Total		1812	100,0		

TABLA 25: RESPUESTAS ÍTEM N° 66 LO QUE MÁS ME GUSTA ES SENTIRME DENTRO DE UN GRUPO DONDE AYUDAR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	45	2,5	2,5	2,5
	en desacuerdo	39	2,2	2,2	4,7
	más bien en desacuerdo	112	6,2	6,2	10,9
	más bien de acuerdo	335	18,5	18,6	29,5
	de acuerdo	479	26,4	26,7	56,2
	muy de acuerdo	787	43,4	43,8	100,0
	Total	1797	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	15	,8		
Total		1812	100,0		

La respuesta similar en estos ítems, indica que la mayoría de adolescentes están muy de acuerdo con: *apoyo a mis amigos, me gusta que la gente esté agusto conmigo, me gusta opinar tal y como yo pienso y no como opinan otros, me preocupa que mi familia esté pasando un mal momento económico, me gusta ayudar a mis compañeros y lo que más me gusta es sentirme dentro de un grupo donde ayudar*; y poco de acuerdo con *los inmigrantes deben irse a sus países*. La poca variabilidad permite eliminar estos ítems para reducir el instrumento.

2.- Reemplazo de valores perdidos, proceso de imputación: para la comprobación de la hipótesis de aleatoriedad. Se trata de comprobar que la presencia de valores perdidos es aleatoria, y no responde a un patrón sistemático de no respuesta. Se encuentran valores perdidos en un total de 63 ítems, por lo que se procede al reemplazo de valores perdidos atendiendo a la mediana del ítem, considerando todas las respuestas existentes, a través de un proceso de imputación.

Una vez que se reemplazan los valores perdidos, el Alfa de Cronbach es igual a 0,808.

3.- Eliminación de elementos redundantes para mejorar la fiabilidad: se seleccionan aquellos elementos que mejor se relacionan con el puntaje total del cuestionario y eliminar elementos redundantes para mejorar la fiabilidad del instrumento y optimizar información.

Al eliminar 6 ítems (25, 26, 45, 52, 53 y 56), el Alfa aumenta a 0,848 con 57 ítems.

En esta fase se decide eliminar la dimensión de valores técnicos, puesto que todos los ítems que la componen, tienen una correlación por debajo de 0,20 exceptuando un ítem, con 0,261. La dimensión estaba compuesta por un total de 5 ítems 7, 16, 25, 34 y 42. En el anexo n°I se muestra el *cuestionario inicial de valores* y el *cuestionario final de valores* para el alumnado.

Dentro de este punto, continuamos con la eliminación de aquellos elementos con una correlación elemento/total corregida $< .30$, es decir, aquellos ítems que tengan una correlación inferior a 0,30. Se descartan un total de 13 ítems, quedando el instrumento

final con un total de 39 elementos y manteniendo los niveles de Alfa de Cronbach siendo de 0,848.

Los ítems eliminados indican que tienen una correlación muy baja con lo que dicen medir, y dichos ítems son: de valores estéticos el 29 (me gusta decorar mi cuarto y rodearme de cosas bonitas) y el 14 (lo artístico es fundamental en mi vida); de valores intelectuales el ítem 47 (me gusta conocer el porqué de las cosas), 57 (me gusta dar mi opinión) y 68 (lo que más valoro en una persona es que sea muy inteligente); de valores político-éticos el ítem 22 (quiero ser libre para decidir por mi sólo/a) y el 58 (cuando trabajamos en equipo me gusta ser el que decide y dirige al grupo); de valores social-afectivos el ítem 5 (si tengo dinero o paga se lo doy a mis amigos/as si lo necesitan), el 14 (presto mis cosas cuando alguien me lo pide), el 67 (me preocupa resolver mis problemas, no los de los demás), el 69 (lo fundamental es que yo esté bien y luego los demás) y el 7 (lo principal es ocuparse de uno/a mismo/a); de valores cultura física el ítem 35 (hago deporte todos los días); y finalmente, de valores ecológicos, el ítem 44 (participo en campañas en defensa de la naturaleza).

Se obtienen los siguientes resultados finales:

TABLA 26: ANÁLISIS FIABILIDAD INSTRUMENTO VALORES FINAL

		N	%
Casos	Válidos	1810	99,9
	Excluidos(a)	2	,1
	Total	1812	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,848	,853	39

En esta última fase, obtenemos un total de 39 ítems, quedando las dimensiones del siguiente modo (ver tabla 27).

TABLA 27: RESUMEN DEL PROCEDIMIENTO MEJORA DEL INSTRUMENTO DE VALORES EN EL ALUMNADO

FASE 1: EXPLORACIÓN	FASE 2: IMPUTACIÓN: REEMPLAZO DE VALORES PERDIDOS	FASE 3: ANÁLISIS FIABILIDAD
Nº DE DIMENSIONES O TIPOS DE VALORES EN TOTAL		
9 Dimensiones	9 Dimensiones	8 Dimensiones → se elimina la dimensión de valores técnicos
1. V. económicos 2. V. estéticos 3. V. intelectuales 4. V. político-éticos 5. V. social- afectivos 6. V. religiosos 7. V. técnicos 8. V. cultura física 9. V. ecológicos	1. V. económicos 2. V. estéticos 3. V. intelectuales 4. V. político-éticos 5. V. social- afectivos 6. V. religiosos 7. V. técnicos 8. V. cultura física 9. V. ecológicos	1. V. económicos 2. V. estéticos 3. V. intelectuales 4. V. político-éticos 5. V. social- afectivos 6. V. religiosos 7. V. cultura física 8. V. ecológicos
Nº DE ÍTEMS TOTAL		
70 ítems	63 ítems (se eliminan 7 ítems con poca variabilidad).	57 ítems (se eliminan 6 ítems para mejorar la fiabilidad)
		52 ítems (se eliminan 5 ítems de la dimensión v. técnicos)
		39 ítems (se eliminan 13 ítems por su baja correlación).

Validez de constructo

Para comprobar la unidimensionalidad de cada uno de los constructos que componen el instrumento, se realiza un análisis factorial exploratorio por dimensiones, con el fin de determinar el número de dimensiones o factores que mide el cuestionario de valores para el alumnado.

Se emplea la técnica de Análisis Factorial mediante Componentes Principales, siendo esta una técnica estadística de reducción de datos con la menor pérdida de información posible. El requisito es, conservar al menos el 50% de la información inicialmente contenida en los datos empíricos, generando así una puntuación para cada variable y obteniendo una puntuación factorial para cada sujeto.

Se realiza mediante el paquete SPSS 22.0 pidiendo que extrajera ocho factores (que corresponden con las dimensiones que hipotetizamos en capítulos anteriores), e imponiendo como método de rotación ortogonal el procedimiento VARIMAX.

Análisis de comunalidades.

Para analizar las comunalidades se tiene en cuenta el criterio de que una variable está bien representada si su comunalidad es mayor de 0,60. A continuación se reproducen las comunalidades de las variables representadas en la solución factorial por dimensiones.

Análisis de comunalidades valores económicos.

Las variables que se analizan en la dimensión valores económicos se muestran bien representadas en la solución factorial, al tener un resultado mayor de 0,60 (ver tabla 28).

TABLA 28: COMUNALIDADES FACTOR 1. VALORES ECONÓMICOS

VARIABLES	Comunalidades
Elegiré una profesión en la que gane mucho dinero	,601
Me gusta ir de compras para tener la última consola, ropa..	,652
Procuro gastar lo justo	,872
Siempre quiero más cosas	,647

Los principales resultados obtenidos (ver tabla 29) para la dimensión valores económicos, es que se obtienen dos componentes o subdimensiones, una relacionada con “derrochar” o ser menos consciente del gasto y otra subdimensión que hace referencia al “gasto racional” o racionalidad en el mismo.

TABLA 29: VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,765	44,127	44,127	1,765	44,127	44,127	1,687	42,167	42,167
2	1,007	25,175	69,302	1,007	25,175	69,302	1,085	27,136	69,302
3	,712	17,795	87,098						
4	,516	12,902	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

De acuerdo con los resultados, pudimos comprobar que la solución factorial solicitada en la dimensión valores económicos era significativa, ya que explica el 69,302% de la varianza total.

TABLA 30: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES ECONÓMICOS

VARIABLES	Cargas	Cargas
Elegiré una profesión en la que gane mucho dinero	,612	,477
Me gusta ir de compras para tener la última consola, ropa..	,798	,123
Procuro gastar lo justo	-,346	,867
Siempre quiero más cosas	,797	-,112

Los resultados obtenidos en la matriz rotada indican que el factor valores económicos I (gasto irracional), quedó definido por tres variables: *me gusta ir de compras para tener la última consola, ropa..., siempre quiero más cosas y elegiré una profesión en la que gane mucho dinero*. Mientras que la subdimensión valores económicos II (gasto racional) queda definida por la variable *procuro gastar lo justo* (tabla 30).

Análisis de comunalidades valores estéticos.

En esta segunda dimensión de valores estéticos, se observa que quedan poco representadas las variables (ver tabla 31). Se opta por considerar los ítems debido a la importancia teórica de esta variable.

TABLA 31: COMUNALIDADES FACTOR 2. VALORES ESTÉTICOS

VARIABLES	Comunalidades
Disfruto con la música, la pintura, la actuación o la escritura	,373
Prefiero regalar cosas hechas por mí	,323
Intentaré que mis amigos se interesen en la pintura, escritura, museos...	,549
Cuando yo pueda, me gustaría dar dinero para obras de arte	,444

TABLA 32: VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,689	42,228	42,228	1,689	42,228	42,228
2	,841	21,017	63,245			
3	,825	20,633	83,878			
4	,645	16,122	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La solución factorial explica un 42,28% de la varianza total. En esta dimensión, sólo se ha extraído un componente.

TABLA 33: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES ESTÉTICOS

VARIABLES	Cargas
Disfruto con la música, la pintura, la actuación o la escritura	,611
Prefiero regalar cosas hechas por mí	,569
Intentaré que mis amigos se interesen en la pintura, escritura, museos...	,741
Cuando yo pueda, me gustaría dar dinero para obras de arte	,666

Los resultados obtenidos en la matriz indican que el factor valores estéticos, queda definido por cuatro variables: *disfruto con la música, la pintura, la actuación o la escritura, prefiero regalar cosas hechas por mí, intentaré que mis amigos se interesen en la pintura, escritura, museos...* y *cuando yo pueda, me gustaría dar dinero para obras de arte* (tabla 33).

Análisis de comunalidades valores intelectuales.

En esta tercera dimensión de valores intelectuales, se observa que quedan poco representadas las variables (ver tabla 34). Se opta por considerar los ítems debido a la importancia teórica de esta variable.

TABLA 34: COMUNALIDADES FACTOR 3. VALORES INTELECTUALES

VARIABLES	Comunalidades
Me gusta ir al instituto para aprender cosas nuevas	,428
Quiero destacar por mi inteligencia	,159
Me gustan programas culturales en la televisión	,438
Voy con frecuencia a museos	,403
Me gusta mucho estudiar	,553
Me dedicaré a temas de investigación	,274

TABLA 35: VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,254	37,560	37,560	2,254	37,560	37,560
2	,924	15,397	52,957			
3	,887	14,786	67,743			
4	,778	12,962	80,705			
5	,641	10,675	91,381			
6	,517	8,619	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En esta tercera dimensión, se observa que la varianza explicada por la solución factorial es de 37,56% . En esta dimensión sólo se ha extraído un componente.

TABLA 36: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES INTELECTUALES

VARIABLES	cargas
Me gusta ir al instituto para aprender cosas nuevas	,654
Quiero destacar por mi inteligencia	,399
Me gustan programas culturales en la televisión	,661
Voy con frecuencia a museos	,635
Me gusta mucho estudiar	,744
Me dedicaré a temas de investigación	,523

Los resultados obtenidos en la matriz indican que el factor valores intelectuales, queda definido por seis variables: *me gusta ir al instituto para aprender cosas nuevas, quiero destacar por mi inteligencia, me gustan programas culturales en la televisión, voy con frecuencia a museos, me gusta mucho estudiar y me dedicaré a temas de investigación* (tabla 36).

Análisis de comunalidades valores político-éticos.

Todas las variables que se analizan están representadas, exceptuando *es fundamental la política en nuestra vida y aunque me perjudique diré la verdad* (tabla 37).

TABLA 37: COMUNALIDADES FACTOR 4. VALORES POLÍTICO-ÉTICOS

VARIABLES	Comunalidades
Me molesta mucho cuando se cometen injusticias	,449
Actúo siempre atendiendo a mis ideas y no me dejo llevar por nadie	,552
Aunque me perjudique diré la verdad	,354
Cumplo las reglas y las normas	,628
Soy responsable realizando mis deberes	,573
Es fundamental la política en nuestra vida	,294

TABLA 38: VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,742	29,041	29,041	1,742	29,041	29,041	1,567	26,122	26,122
2	1,107	18,447	47,488	1,107	18,447	47,488	1,282	21,367	47,488
3	,946	15,765	63,253						
4	,868	14,466	77,719						
5	,767	12,785	90,504						
6	,570	9,496	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Con la dimensión de valores político-éticos, se obtienen otras dos subdimensiones (tabla 38), una formada por valores “políticos” y por otro lado, la subdimensión de valores “éticos”. Se explica el 26,12% y el 47,48% de la varianza total, respectivamente.

TABLA 39: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES POLÍTICO-ÉTICOS

VARIABLES	Cargas	Cargas
Me molesta mucho cuando se cometen injusticias	,078	,665
Actúo siempre atendiendo a mis ideas y no me dejo llevar por nadie	,032	,742
Aunque me perjudique diré la verdad	,399	,441
Cumplo las reglas y las normas	,783	,126
Soy responsable realizando mis deberes	,750	,099
Es fundamental la política en nuestra vida	,437	-,322

Los resultados obtenidos en la matriz indican que el factor valores político, queda definido por las variables: *cumplo las reglas y las normas*, *soy responsable realizando mis deberes* y *es fundamental la política en nuestra vida*. Por otro lado, la subdimensión valores éticos queda definida por las variables: *me molesta mucho cuando se cometen injusticias*, *aunque me perjudique diré la verdad* y *actúo siempre atendiendo a mis ideas y no me dejo llevar por nadie* (tabla 39).

Análisis de comunalidades valores socio-afectivos.

Se observa que casi todas las variables que se analizan están bien representadas, siendo en menor medida: *me gusta trabajar en equipo*, así como *me gusta trabajar con compañeros diferentes a mí* y *respeto a la gente que piensa distinta que yo* (tabla 40).

TABLA 40: COMUNALIDADES FACTOR 5. VALORES SOCIO-AFECTIVOS

VARIABLES	Comunalidades
Respeto a la gente que piensa distinta que yo	,348
Hay que ayudar a los países y personas	,503
Me gusta trabajar con compañeros diferentes a mí	,321
Hay que ayudar a quién más lo necesita	,568
Me gusta que todos podamos sentirnos iguales	,498
Me gusta trabajar en equipo	,259

TABLA 41: VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,497	41,616	41,616	2,497	41,616	41,616
2	,989	16,485	58,102			
3	,755	12,578	70,680			
4	,700	11,664	82,343			
5	,626	10,432	92,776			
6	,433	7,224	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En esta quinta dimensión, se observa que la solución factorial explica el 41,61% de la varianza total. En esta dimensión sólo se ha extraído un componente.

TABLA 42: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES SOCIO-AFECTIVOS

VARIABLES	Cargas
Respeto a la gente que piensa distinta que yo	,590
Hay que ayudar a los países y personas	,753
Me gusta trabajar con compañeros diferentes a mí	,567
Hay que ayudar a quién más lo necesita	,753
Me gusta que todos podamos sentirnos iguales	,706
Me gusta trabajar en equipo	,509
Hay que ayudar a las personas o países más desfavorecidos	,709

Los resultados obtenidos en la matriz indican que el factor valores socio-afectivos, queda definido por siete variables: *respeto a la gente que piensa distinta que yo, hay que ayudar a los países y personas, me gusta trabajar con compañeros diferentes a mí, hay que ayudar a quién más lo necesita, me gusta que todos podamos sentirnos iguales, me gusta trabajar en equipo, hay que ayudar a las personas o países más desfavorecidos* (tabla 42)

Análisis de comunalidades valores religiosos.

Se observa que todas las variables que se analizan están bien representadas, *excepto lo más importante de las personas es su parte espiritual o alma* (tabla 43).

TABLA 43: COMUNALIDADES FACTOR 6. VALORES RELIGIOSOS

VARIABLES	Comunalidades
Lo más importante de las personas es su parte espiritual o alma	,226
En mi día a día está presente la religión	,761
Acudo a actos religiosos	,719
Rezo para pedir algo porque tengo esperanza que se cumpla	,606

TABLA 44: VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,313	57,826	57,826	2,313	57,826	57,826
2	,861	21,513	79,340			
3	,532	13,309	92,649			
4	,294	7,351	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En esta dimensión sólo se ha extraído un componente que explica el 57,82% de la varianza total.

TABLA 45: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES RELIGIOSOS

VARIABLES	Cargas
Lo más importante de las personas es su parte espiritual o alma	,476
En mi día a día está presente la religión	,872
Acudo a actos religiosos	,848
Rezo para pedir algo porque tengo esperanza que se cumpla	,779

Los resultados obtenidos en la matriz indican que el factor valores religiosos, queda definido por cuatro variables: *lo más importante de las personas es su parte espiritual o*

alma, en mi día a día está presente la religión, acudo a actos religiosos y rezo para pedir algo porque tengo esperanza que se cumpla (tabla 45)

Análisis de comunalidades valores cultura física.

Se encuentran bien representadas las variables para los valores cultura física, exceptuando *lo más importante es cuidar mi cuerpo para estar atractivo y voy siempre al médico cuando me encuentro mal* (tabla 46).

TABLA 46: COMUNALIDADES FACTOR 7. VALORES CULTURA FÍSICA

VARIABLES	Comunalidades
Voy siempre al médico cuando me encuentro mal	,365
Cuido y vigilo mi salud	,655
Cuido siempre mi alimentación	,559
Lo más importante es cuidar mi cuerpo para estar atractivo	,098

TABLA 47: VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,678	41,942	41,942	1,678	41,942	41,942
2	,968	24,197	66,138			
3	,808	20,207	86,346			
4	,546	13,654	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En esta séptima dimensión, se observa que la solución factorial explica el de 41,94% de la varianza total. En esta dimensión sólo se ha extraído un componente.

TABLA 48: MATRIZ DE COMPONENTES CULTURA FÍSICA

VARIABLES	Cargas
Voy siempre al médico cuando me encuentro mal	,604
Cuido y vigilo mi salud	,810
Cuido siempre mi alimentación	,748
Lo más importante es cuidar mi cuerpo para estar atractivo	,313

Los resultados obtenidos en la matriz indican que el factor valores cultura-física, queda definido por cuatro variables: *Voy siempre al médico cuando me encuentro mal, cuido y vigilo mi salud, cuido siempre mi alimentación y lo más importante es cuidar mi cuerpo para estar atractivo* (tabla 48)

Análisis de comunalidades valores ecológicos.

Se observa que todas las variables que se analizan quedan bien representadas, siendo en menor medida *El respeto y cuidado al medio ambiente es lo más importante* (tabla 49)

TABLA 49: COMUNALIDADES FACTOR 8. VALORES ECOLÓGICOS

VARIABLES	Comunalidades
Llevo a cabo un consumo responsable para cuidar el planeta	,640
Aplico las medidas para reducir el nivel de contaminación	,656
Reciclo todo: papel, cartón...	,530
Me gustaría que se usaran más las energías renovables	,385
El respeto y cuidado al medio ambiente es lo más importante	,316

TABLA 50: VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,527	50,530	50,530	2,527	50,530	50,530
2	,806	16,126	66,656			
3	,718	14,361	81,017			
4	,544	10,890	91,907			
5	,405	8,093	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En esta octava dimensión, se observa que la solución factorial explica el 50,53% de la varianza total. En esta dimensión únicamente se ha extraído un componente.

TABLA 51: MATRIZ DE COMPONENTES VALORES ECOLÓGICOS

VARIABLES	cargas
Llevo a cabo un consumo responsable para cuidar el planeta	,800
Aplico las medidas para reducir el nivel de contaminación	,810
Reciclo todo: papel, cartón...	,728
Me gustaría que se usaran más las energías renovables	,621
El respeto y cuidado al medio ambiente es lo más importante	,562

Los resultados obtenidos en la matriz indican que el factor valores ecológicos, queda definido por cinco variables: *Llevo a cabo un consumo responsable para cuidar el planeta, aplico las medidas para reducir el nivel de contaminación, reciclo todo: papel, cartón..., me gustaría que se usaran más las energías renovables y el respeto y cuidado al medio ambiente es lo más importante* (tabla 51)

4.7.2. Cuestionario de inclusividad para el profesorado.

Proceso de construcción y validación del cuestionario.

Cuestionario de Inclusión: recoge información sobre el grado de inclusión en torno a la cultura, política y prácticas realizadas en un centro educativo. Se construye a partir del *Index for Inclusion* (2002) y el AVACO-EVADIE diseñado y elaborado por Biencinto, González, García, Sánchez y Madrid (2009). Se responde mediante la opinión de los profesionales del centro.

El instrumento consta de 46 ítems. La duración de su aplicación oscila entre veinte y cuarenta y cinco minutos. Se aplica en formato papel y de manera individual. Además del cuestionario, se aplicó una escala de observación para aplicadores/as en centro.

La escala de respuesta es de seis puntos, según el nivel de acuerdo o desacuerdo que manifieste con la expresión del ítem. En dicha escala, los valores son: 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 más bien en desacuerdo, 4 más bien de acuerdo, 5 de acuerdo y 6 muy de acuerdo.

A continuación se presenta la proporción de ítems final para cada uno de los aspectos identificados y especificados del instrumento. Se reflejan por dimensiones o valores medidos.

TABLA 52: COMPOSICIÓN POR DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO INCLUSIVIDAD PARA EL PROFESORADO

DIMENSIÓN	Nº TOTAL DE ÍTEMS
A) CULTURA INCLUSIVA	DEL 1 AL 14
B) POLÍTICA INCLUSIVA	DEL 15 AL 30
C) PRÁCTICA INCLUSIVA	DEL 30 AL 46
Nº TOTAL ÍTEMS	46

1) CULTURA INCLUSIVA: esta dimensión hace referencia a la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora, desarrollando para ello valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado así como los diferentes agentes que intervienen de manera directa o indirecta en el centro, como pueden ser el consejo escolar y las familias, entre otros.

TABLA 53: DIMENSIÓN CULTURA INCLUSIVA EN INSTRUMENTO INCLUSIVIDAD PARA EL PROFESORADO

ÍTEMS
1- Todo el mundo se siente acogido en el centro.
2- Los alumnos/as se ayudan unos a otros.
3- Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
4- El personal del centro y el alumnado se tratan con respeto.
5- Existe buena relación entre el profesorado y los padres/madres o tutores
6- Existe implicación de las familias en las actividades educativas
7- El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente
8- Muchas instituciones están involucradas en la escuela.
9- Se tienen altas expectativas con respecto a la capacidad de aprendizaje de todo el alumnado.
10- El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres/madres o tutores comparten una filosofía inclusiva.
11- Los estudiantes son valorados por sus capacidades y no por sus deficiencias.
12- El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares.
13- El equipo directivo intenta eliminar barreras para que todos participen en el centro.
14- El centro se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación.

2) **POLÍTICA INCLUSIVA:** se basa en el desarrollo de actuaciones de mejora del aprendizaje y en el fomento de la participación de todo el alumnado.

TABLA 54: DIMENSIÓN POLÍTICA INCLUSIVA EN INSTRUMENTO INCLUSIVIDAD PARA EL PROFESORADO

ÍTEMS
15-Los nombramientos y promociones del personal son mediante un sistema de elección justo y teniendo en cuenta la opinión del claustro.
16-Se ayuda al personal nuevo a adaptarse al centro.
17-El centro intenta admitir a todos el alumnado que solicite inscripción para cursar sus estudios.
18-El centro elimina barreras arquitectónicas (sus instalaciones son físicamente accesibles para todos).
19-Se ayuda al alumnado nuevo a sentirse adaptado en el centro.
20-El centro organiza grupos de enseñanza para que todo el alumnado sea atendido y valorado.
21-Se coordinan todas las formas de apoyo educativo para atender a la diversidad.
22-Las actividades formativas del personal docente se dirigen a responder a la diversidad del alumnado.
23-La política de atención a las necesidades educativas especiales es inclusiva.
24-La evaluación de las necesidades educativas y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje.
25-Se trabaja por la participación de todo el alumnado y se realizan para ello agrupamientos dirigidos a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.
26-Se realiza apoyo del aprendizaje entre iguales.
27-El apoyo a los que aprenden español, como segunda lengua, se coordina con el aprendizaje y otros tipos de apoyo pedagógico.
28-Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
29-Se ha reducido el absentismo escolar.
30-Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.

3) **PRÁCTICA INCLUSIVA:** se orienta a garantizar si las actuaciones del centro educativo reflejan la cultura y las políticas inclusivas escolares. Por ello, las actividades en el aula así como extraescolares garantizan la participación de todo el alumnado y tienen en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

TABLA 55: DIMENSIÓN PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN INSTRUMENTO INCLUSIVIDAD PARA EL PROFESORADO

ÍTEMS
31-Se realizan adaptaciones para los estudiantes que han conseguido los objetivos.
32-En las clases se estimula la participación de todo el alumnado.
33-En las clases se tienen en cuenta las diferencias de todos.
34-Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje.
35-Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
36-La evaluación valora el logro de cada estudiante.
37-La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.
38-Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
39-El profesorado de apoyo refuerza el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
40-Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.
41-Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares derivadas de sus intereses
42-Las diferencias entre el alumnado son incorporadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje.
43-La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión
44-El profesorado diseña nuevos materiales, recursos... para facilitar el aprendizaje y la participación de todos
45-Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados para las actividades escolares.
46-Los recursos del centro son distribuidos equitativamente para apoyar la inclusión entre aulas y profesores.

De las escalas de observación y el cuestionario para el profesorado, se clasifica a los centros según el grado de inclusividad, siendo: el 34,44% de la muestra, *inclusivo total* (todos sus miembros son participantes de un proyecto consensuado), *inclusivo parcial* un 35,38% (centros que participan sólo a través de alguno de sus profesores o que manifiestan tener algunas características de un centro inclusivo pero no todas) y *centros “administrativos”* un 30,19% (los que cumplen la legislación de atención a la diversidad pero no con los principios de inclusividad).

Proceso de validación.

A continuación se procede a validar el cuestionario de *inclusividad para el profesorado*, adaptado a partir del “*Index for Inclusion*” y del trabajo previo en el Proyecto AVACO (2008); *Análisis de variables de contexto: diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos*. (SEJ2005-05995/EDUC) del Plan Nacional I+D, MEC Proyecto I+D.

Fiabilidad.

El cuestionario de inclusividad para el profesorado, consta de 46 elementos y se obtiene un Alfa de Cronbach de 0,909, lo que supone una alta fiabilidad.

4.7.3. Escala de observación “inclusividad en el centro”

Para medir la variable inclusividad en el centro educativo al que se dirige este estudio es frecuente recurrir a la observación para obtener cierto tipo de datos y sus instrumentos son de amplia difusión en el campo educativo- escolar.

A continuación se procede a presentar la escala de observación de inclusividad en el centro educativo. Se trata de una escala complementaria al cuestionario de inclusividad para el profesorado y su utilización es para confirmar dudas en aquellos centros que hayan tenido puntuaciones parecidas.

Se realiza por los aplicadores/as en los centros escolares. En la mayoría de los casos, hay un observador/a durante el proceso de aplicación de los instrumentos, no obstante, también se produce la asistencia a algún centro por más de un aplicador/a externo/a, debido a una mayor disponibilidad en dichas personas. Por ello, en algún centro se recogen varias escalas de observación. En ambos casos, se realiza la escala de observación atendiendo a los aspectos percibidos durante la visita al centro.

Diseño y elaboración de la escala de observación.

Se trata de un cuestionario creado ad hoc. Su diseño parte de la adaptación del “*Index for Inclusion*” (Both y Ainscow, 2002) donde se toman las dimensiones referidas en el documento. Para su elaboración se toma el trabajo previo realizado en el Proyecto AVACO (2008); *Análisis de variables de contexto: diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos*. (SEJ2005-05995/EDUC) del Plan Nacional I+D, MEC Proyecto I+D. En último lugar, también se toma como referente el instrumento¹ elaborado para un proyecto de investigación denominado “*Evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obligatoria*” (2011).

El cuestionario original es tomado y simplificado, reduciendo el número de aspectos a observar y centrándose en dimensiones cultura, política y prácticas inclusivas. Contiene preguntas que responde el observador/a o aplicador/a, en el momento que visita el centro, responde de manera individual en el mismo momento de la aplicación. Este instrumento, permite establecer una clasificación más exacta, según la tipología del centro, y a la vez veraz, puesto que es producto de lo que se percibe directamente en el centro.

Dicho instrumento nos facilita la recogida de información mediante la observación directa del aplicador/a en el propio centro. El tiempo de realización varía entre una y dos horas por contexto.

La escala de observación, mostrada en el Anexo 3, extrae información sobre el centro, las aulas y el clima escolar, percibido durante todo un día de estancia del/la aplicador/a en el centro, donde entra como observador/a en el aula, realiza una visita a las diferentes

¹ *Fichas de observación de inclusividad* elaborado por la profesora Dña. Diana García Corona, miembro del equipo de investigación Pedagogía Adaptativa (ref. nº 940424) de la Facultad de Educación de la UCM.

instalaciones y dependencias del centro y se entrevista con personal del equipo directivo o del equipo de orientación, en función de la disponibilidad del centro.

La escala muestra varios apartados. En primer lugar, una parte para recopilar información sobre aspectos generales de clasificación del centro; estos datos son: nombre del observador/a, fecha de estancia en el centro, nombre del centro, localidad, provincia, titularidad del centro (público, concertado o privado, ideario religioso o no confesional). También se pregunta sobre el barrio donde se ubica el centro o contexto socio-económico (alto, alto-medio, medio-bajo o bajo) así como los niveles ofertados (Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachillerato y/o FP).

A continuación, se ahonda en la tipología del centro: centro de integración (motórico, visual, auditivo u otro; centro bilingüe, centro de nuevas tecnologías o centro con un proyecto específico, en cuyo caso, se detalla a continuación). Todas estas cuestiones, son preguntadas en la entrevista mencionada anteriormente.

Algunas de las cuestiones más específicas sobre el centro, requieren en la mayoría de los casos, la ayuda del equipo directivo, como son: número de alumnado matriculado, número de profesores/as y número de profesores/as tutores. También número de especialistas, % de alumnado inmigrantes y % de procedencia; número de alumnado con diversidad funcional, % de alumnos/as en riesgo de exclusión social y número de alumnos/as por aula. A continuación, se pregunta sobre la situación del alumnado extranjero, pidiendo al centro datos numéricos sobre alumnado que procede de: Europa del este, resto de Europa, América Latina, resto de América, África (MAGREB), Asia u otros.

Una vez mencionados y recogidos en la escala todos los aspectos de carácter formal, el observador/a pasa a valorar los aspectos sobre su observación en el centro, para ello se pide que puntúe cada uno de los ítems que se muestran a través de una escala de 1 (No, nunca. En ínfima medida), 2 (Poco. Algunas veces), 3 (Sí. En buena medida. Bastantes veces) o 4 (Siempre. En abundancia. Muchas veces). Para poder responder, entra como observador/a en las aulas donde se han aplicado los cuestionarios de valores y observa durante una clase, el comportamiento del alumnado así como el desarrollo de la dinámica escolar. Seguidamente realiza una visita a las diferentes instalaciones y dependencias del centro.

Los ítems vienen separados por tres dimensiones para evaluar de forma más específica las observaciones sobre el grado de inclusividad que se puede percibir. Las dimensiones son: el centro, las aulas y el clima escolar.

En la primera dimensión, el centro, aparecen ítems como: *se han eliminado las barreras de las instalaciones, las familias tienen un espacio donde reunirse, el centro es acogedor por igual para cualquier tipo de familias y los documentos del centro recogen la diversidad del alumnado y de sus contextos.*

En la segunda dimensión, en las aulas donde ha sido observador/a, responde a cuestiones como: *son espacios acogedores, la distribución del espacio en las aulas permiten el aprovechamiento por parte de todo el alumnado, los elementos decorativos de las aulas reflejan la diversidad, hay facilidad de movimiento o acceso para todos/as*

y el mobiliario permite una buena disposición según el tipo de actividad. A continuación, hay un apartado sobre observaciones complementarias a los apartados centro y aulas donde se pide al observador/a que utilice el espacio para redactar sus primeras impresiones o puntualizar más detalladamente algún aspecto que quiera resaltar de los anteriormente mencionados.

En la tercera dimensión, clima escolar: *se observa respeto entre el alumnado y todos los estudiantes se sienten parte del grupo* (no hay excluidos o rechazados), *se observa respeto entre el alumnado y el profesorado, se percibe un clima de libertad donde tanto profesorado como alumnado pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se percibe el respeto del profesorado hacia todo el alumnado y se percibe que los/as alumnos/as se encuentran a gusto en el centro.* Igualmente, hay un apartado dentro de esta dimensión para redactar de forma más concisa aquellos elementos que la persona observadora desee recalcar, y se trata de inducir a tal reflexión a través de preguntas como: ¿te sentiste a gusto al entrar al centro o en algún aula?, ¿te parecía que la atmósfera que se respiraba era de libertad y confianza?, ¿participaban todos/as por igual?, ¿colaboraban entre sí?.

Para finalizar la escala de observación de inclusividad, hay un apartado denominado observaciones oportunas que ayuden a conocer el centro; para ello se le dan una serie de indicaciones para su análisis, en forma de preguntas tipo para la descripción de la situación que percibe. Dichas pautas son:

a) Aspectos relacionados con el centro escolar y el aula o aulas donde participa como observador/a:

Describe el centro y el aula. Tus primeras impresiones. Para responder algunas de las cuestiones previas deberás analizar documentos del centro. ¿Se te facilita el acceso a los mismos? ¿Reflejan estos documentos la preocupación por la atención a la diversidad?, ¿Puedes hablar libremente con profesorado, alumnado, etc.?

Tendrás que describir el centro en tres aspectos, 1) edificio e infraestructuras; 2) recursos (calidad y accesibilidad para todos/as) y 3) documentos (referencias específicas a la inclusión). Analizando en cada uno de ellos su adaptación a la diversidad y su perspectiva inclusiva.

No olvides poner ejemplos y explicar por qué has puntuado algunos aspectos como 1 ó como 4.

b) Aspectos relacionados con el clima de centro:

El clima es “algo” apreciable, en principio sin mayor análisis. Expón previamente tu percepción del clima de centro. ¿Te sentiste a gusto al entrar al centro o en algún aula?, ¿Te parecía que la atmósfera que se respiraba era de libertad y confianza?, ¿Participaban todos/as por igual?, ¿Colaboraban entre sí?

No olvides poner ejemplos y explicar por qué has puntuado algunos aspectos como 1 ó como 4.

Una vez evaluados todos los centros, se obtuvieron unas puntuaciones que ayudaron a contrastar la tipología de centro junto con el cuestionario de inclusividad del profesorado.

Las dimensiones que identifica el instrumento son las siguientes (tabla 56)

TABLA 56: DIMENSIONES ESCALA DE OBSERVACIÓN INCLUSIVIDAD EN CENTRO

DIMENSIÓN	Nº TOTAL DE ÍTEMS
Centro	4
Aulas	5
Clima escolar	5
Nº TOTAL ÍTEMS	14

Como hemos señalado anteriormente, además de la escala para puntuar aspectos inclusivos tanto a nivel de centro, aulas y clima escolar, mencionada anteriormente, también se incluye un apartado de observaciones complementarias para que el observador detalle la interpretación de forma más descriptiva. Por tanto, cada dimensión cuenta con un apartado de observaciones donde se pide al aplicador/a explicar aspectos que hayan sido evaluados como 1 o como 4, así como aquellos otros que desee destacar, indicando el número de ítem.

TABLA 57: ÍTEMS CENTRO ESCALA DE OBSERVACIÓN INCLUSIVIDAD EN CENTRO

EL CENTRO
1-Se han eliminado las barreras para que todas sus instalaciones sean accesibles a todos/as.
2-Las familias tienen un espacio donde reunirse o que permita su participación. (<i>Ej.- tipo despacho de AMPA</i>).
3-El centro es igualmente acogedor para todo tipo de familias.
4-Los documentos del centro recogen la diversidad del alumnado y de sus contextos.

TABLA 58: ÍTEMS AULAS ESCALA DE OBSERVACIÓN INCLUSIVIDAD EN CENTRO

LAS AULAS.
5-Las aulas son espacios acogedores.
6-La distribución del espacio en las aulas permiten el aprovechamiento (<i>tienen un espacio cómodo para trabajar y se manifiestan integrados</i>) por parte de todo el alumnado (visión, distribución, participación).
7-Los elementos decorativos de las aulas reflejan la diversidad.
8-Hay facilidad de movimiento acceso para todos/as.
9- El mobiliario permite una buena disposición según el tipo de actividad (mesas individuales, parejas, grupos...)

TABLA 59: ÍTEMS CLIMA ESCOLAR ESCALA DE OBSERVACIÓN INCLUSIVIDAD EN CENTRO

CLIMA ESCOLAR
10-Se observa respeto entre los alumnos, por lo que, todos los estudiantes se sienten parte del grupo (no hay excluidos o rechazados).
11-Se observa respeto entre los alumnos y el profesorado.
12-Se percibe un clima de libertad donde tanto profesorado como alumnado pueden expresar sus sentimientos y opiniones.
13-Se percibe el respeto del profesorado hacia todos/as sus alumnos/as.
14-Se percibe que los/as alumnos/as se encuentran a gusto en el centro.

Formación de observadores y aplicadores.

La aplicación contó con ayuda externa. Para ello, se realizan 2 sesiones de formación con los colaboradores- aplicadores de los instrumentos en los centros, seleccionados a través de una propuesta de colaboración a estudiantes del Máster de Formación del Profesorado o alumnado de último curso de carrera de la Facultad de Educación de la UCM. Durante la primera sesión, teórica, se procede a explicar los conceptos fundamentales; la segunda sesión, práctica, se realizó una orientación sobre la normativa de aplicación de instrumentos en un centro escolar y se aplica el instrumento, valorando los acuerdos y discrepancias, hasta llegar a utilizarlo de forma común.

4.8. Trabajo de campo.

Recogida de información.

La aplicación de los cuestionarios de valores en el alumnado, se realiza por los aplicadores externos seleccionados, en las aulas de los distintos centros con los que se trabaja, en horario de mañana durante los meses de Abril y Junio del 2013. Los tutores pueden estar presentes, aunque no intervienen.

El aplicador/a se presenta e inicia las instrucciones al alumnado. Tras las cuales, se les deja 1 hora máximo para responderlo.

Paralelamente, se procede a rellenar la escala de observación por cada observador/a existente. Para ello, la persona encargada se entrevista con personal del equipo directivo o del equipo de orientación del centro en donde le hace las preguntas que se recogen en la escala de observación, sobre datos específicos del centro, mencionadas anteriormente. Igualmente, toma nota de la observación en el aula así como en su recorrido por el centro durante el día de la aplicación.

El mismo aplicador/a procede a administrar el cuestionario de inclusión para el profesorado. En algunos centros se realiza en sesiones posteriores durante el mismo día que se aplican los cuestionarios de valores para los alumnos/as, dejando aproximadamente una hora para que los profesionales, puedan contestar. En otros, se

procede a administrarles los cuestionarios y a ser citados uno o dos días después para su recogida en el centro.

4.9. Análisis de datos.

Para la realización del análisis de datos, se utiliza el paquete estadístico SPSS versión 22.0 para Windows, realizándose diferentes análisis, teniendo en cuenta los objetivos fijados por la investigación.

En primer lugar, la realización de algunos *análisis descriptivos*, tanto de la muestra en las diferentes variables por separado, como la descripción de relaciones entre variables, permite hacer un primer acercamiento a la realidad objeto de estudio. Los principales descriptivos son de la variable valores y sus dimensiones así como descriptivos de la variable inclusividad y sus dimensiones.

Los estadísticos descriptivos calculados, son la media y la desviación típica, para aquellas variables de carácter continuo y la mediana, para las variables cuyo nivel de medida es ordinal. Las variables nominales, por su parte, son descritas mediante la moda. Así mismo, para describir las características de las variables de estudio, se han utilizado tablas y/o gráficos de frecuencias.

En segundo lugar, se realizan diferentes pruebas estadísticas para la comprobación de las diferentes hipótesis de estudio.

Con el fin de dar respuesta al primer problema de investigación planteado, conocer si hay diferencias en la elección de valores del alumnado en función a la tipología del centro escolar, hemos realizado para cada uno de los casos, un análisis previo de homoscedasticidad o Prueba de Levene, para determinar si cumple los supuestos para aplicar la prueba ANOVA. Al cumplirse los supuestos, se aplica la prueba paramétrica ANOVA, y a continuación, se realiza una prueba de contrastes posteriores, en aquellas variables que hayan obtenido diferencias significativas, mediante la prueba HSD de Tukey.

En el segundo problema de investigación planteado, se sigue el mismo procedimiento. En primer lugar la prueba de homogeneidad de varianzas donde se observa que no se cumplen los supuestos para los grupos en las categorías de valores estéticos y sociales. En los casos en los que sí se cumple los supuestos, se realiza la prueba paramétrica ANOVA y a continuación la prueba HSD de Tukey cuando se hayan producido diferencias significativas. En los casos en los que no se cumplen los supuestos, se realiza la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, por las características de las variables y al ser dos muestras independientes.

Para la comprobación del tercer problema de investigación, conocer si hay diferencias en la elección de valores del alumnado en función de características contextuales (*lugar de procedencia personal y/o familiar*), procedemos en primer lugar a generar una nueva variable que permitan agrupar las diferentes situaciones atendiendo al lugar de procedencia personal (alumnado extranjero o nacional) o atendiendo a la procedencia familiar (familia extranjera o nacional). Para ello, calculamos la variable familia y

alumnado extranjero, cuando en los dos casos provienen de fuera de España tanto el alumno/a como la familia; en segundo lugar la variable familia extranjera y alumnado nacional, cuando es la familia la que proviene de fuera de España; y finalmente, familia y alumnado no extranjeros, cuando los dos son nacionales. Además, se comprueba si hay algún supuesto en el que la familia sea nacional y el alumno/a extranjero/a; resultando la no existencia en la muestra de ningún caso que cumpla dicho supuesto.

Por último se comprueba si se cumplen los supuestos para utilizar ANOVA y se observa que no hay homogeneidad de varianzas en los grupos en las categorías de valores éticos y religiosos. En estos casos, se procede a realizar la prueba de Kruskal Wallis, al tratarse de un contraste no paramétrico de más de dos muestras independientes.

Referencias Bibliográficas

- Biencinto, CH.; González, C.; García, M.; Sánchez, P. y Madrid, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Relieve*, 15(1), 1-36.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. *Una Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., Echeita, G. Trads.). Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (Trabajo original publicado en 2000).
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Casanova, M. A. y Rodríguez, HJ (coords). (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, La Muralla.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la Psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18(1), 111-135.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico* (7ª ed.). Mexico: Prentice Hall.
- Erikson, EH. (1980). *La identidad y el ciclo de vida*. WW Norton and Company.
- García, M.; García, D.; Biencinto, CH. y Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de educación*, 358, 258-281.
- García, D.; García, M.; Biencinto, C.; Pastor, L. y Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación*, 22(3), 297-312.
- García, M.; Asensio, I.; Biencinto, CH.; García, D.; García, N.; González, C.; Mafokozi, J. y Ramos, J. (2005). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: ¿qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la CAM?. *Contextos educativos: Revista de educación*, 8, 15-32.
- López, H. (2005). *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar*. Universidad de Murcia: Tesis doctoral.
- Morillas, L. R. y García Sanz, M. P. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 233-268.
- Pastor, L. (2008). Construcción de instrumentos para la medida y evaluación del clima. La medida del clima y su relación con los valores de alumnos de 6º de Primaria. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Sandoval, M.; López, M.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238

Spranger, E. (1914). *Formas de vida*. Madrid: Revista de Occidente.

Capítulo V.

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS.

Los análisis descriptivos para este apartado podrían ser numerosos, puesto que son muchas las variables estudiadas. Sin embargo, es evidente que las pretensiones de esta investigación van más allá de análisis descriptivos y por esta razón se exponen de manera sintética los estadísticos descriptivos más oportunos para caracterizar la muestra en las diferentes variables, en primer lugar atendiendo a la variable valores y sus diferentes dimensiones y a continuación la variable inclusividad y sus diferentes dimensiones.

5.1. Descriptivos de la variable valores y sus dimensiones.

VALORES ECONÓMICOS

Los resultados descriptivos más destacados de la dimensión valores económicos, quedan recogidos en la siguiente tabla.

TABLA 60: RESULTADOS VALORES ECONÓMICOS

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Mas bien en desacuerdo	Mas bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Elegiré una profesión en la que gane mucho dinero	5,5%	5,9%	14,6%	24,0%	24,1%	25,8%
Me gusta ir de compras para tener la última consola, ropa...	12,5%	12,3%	18,2%	20,8%	15,7%	20,5%
Me preocupa que mi familia esté pasando un mal momento económico	3,8%	2,8%	3,7%	11,2%	21,1%	57,3%
Procuro gastar lo justo	4,7%	5,2%	13,6%	25,9%	27,6%	23%
Prefiero un profesor que ponga buenas notas aunque enseñe menos	21,1%	13,6%	19,8%	18,6%	9,9%	17%
Estudio lo justo para aprobar	16,6%	12,8%	18,2%	22%	16,1%	14,3%
Creo que lo más importante es el dinero	25%	16,8%	22,6%	17,2%	11,3%	6,9%
Siempre quiero más cosas	0,4%	12,4%	23,8%	23,7%	14,3%	15,5%

La mayoría de los alumnos (73,9%) están entre muy de acuerdo y más bien de acuerdo en elegir una profesión a la que dedicarse en el futuro, que les proporcione una alta dotación económica; frente a sólo un 11,4% que dice estar muy en desacuerdo o en desacuerdo.

Un 57% de la muestra se posiciona de acuerdo de ir de compras para tener lo último, en este caso el último modelo en consola o la ropa que más se lleva; frente a un 43%, que no parecen valorar significativamente tener lo último, repartiéndose por las diferentes opciones de respuestas entre muy en desacuerdo y más bien en desacuerdo.

Más de la mitad del alumnado encuestado (57,3%) dice estar muy de acuerdo ante la posibilidad de mostrar preocupación si su núcleo o entorno familiar pasase por un mal momento económico, llegando a un 89,6% del total de encuestados que se muestran entre más bien de acuerdo y muy de acuerdo, frente a un 3,8% que contesta con muy en desacuerdo.

Cuando se trata de gastar sólo lo justo y necesario, parece que la muestra se decanta principalmente a favor de dicha afirmación (76,5%), frente a un 4,7% que dice estar muy en desacuerdo o un 5,2% que responde con en desacuerdo.

Ante la opción de preferir un profesor que ponga buenas notas aunque enseñe menos, la muestra no se inclina por ninguna alternativa de respuesta, sin embargo, algo más de la mitad (54,5%) dice estar en desacuerdo frente a un 45,5% contesta alguna de las opciones a favor de la afirmación.

Algo parecido sucede ante la opción de estudio lo justo para aprobar. Un 14,3% está muy de acuerdo con estudiar sólo lo justo para poder aprobar un examen o una asignatura. Un 16,6% contesta estar muy en desacuerdo. La mayor opción de respuesta dada ha sido más bien de acuerdo con un 22%.

El 64,4% de los alumnos encuestados se inclinan en desacuerdo de la afirmación de creer que lo más importante es el dinero en la vida, frente a un 6,9% que contestó estar muy de acuerdo.

Los hábitos de consumo, y querer adquirir más bienes materiales recoge cierta dispersión en las respuestas dadas. Aproximadamente casi el 50% se posiciona en las respuestas de acuerdo y el otro 50% en desacuerdo.

VALORES ESTÉTICOS

Los resultados descriptivos más destacados de la dimensión valores estéticos, quedan recogidos en la siguiente tabla.

TABLA 61: RESULTADOS VALORES ESTÉTICOS

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Mas bien en desacuerdo	Mas bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Disfruto con la música, la pintura, la actuación y la escritura	2,4%	4%	7,2%	17,4%	25,1%	43,9%
Prefiero regalar cosas hechas por mí	9,1%	11,7%	21,9%	23,9%	18,6%	14,9%
Intentaré que mis amigos se interesen en la pintura, escritura, museos...	25,4%	19,8%	24,4%	16,5%	8,5%	5,4%
Cuando yo pueda me gustaría dar dinero para obras de arte	20,1%	16,9%	24,3%	19,1%	11,2%	8,2%
Me gusta decorar mi cuarto y rodearme de cosas bonitas	6%	6,1%	12,1%	20,7%	20%	35,1%
Lo artístico es fundamental en mi vida	19%	16,6%	21,4%	19%	11,8%	12,2%

La música, la pintura, la actuación o la escritura, sirven para disfrute del 86,4% de la muestra ya que han situado sus opciones de respuesta entre muy de acuerdo, de acuerdo y más bien de acuerdo.

A la hora de hacer un regalo, no se decantan mayoritariamente por regalar cosas hechas por uno/a mismo/a. Algo más de la mitad, el 57,4% opina estar de acuerdo y el 42,7% (algo menos de la mitad) opina estar en desacuerdo.

Cuando se les pregunta sobre los demás, si intentarán que sus amigos se interesasen en disciplinas artísticas como la pintura, la escritura o visitar museos. Un 69,6%, es decir, más de la mitad de la muestra, responde estar entre muy en desacuerdo y más bien en desacuerdo.

Expresarse de forma propia a través de la decoración de su propio cuarto o habitación, así como cuidar de rodearse de cosas bonitas, la mayoría de los encuestados (75,8%) se sitúan entre estar muy de acuerdo y más bien de acuerdo.

También indagamos en la posibilidad de mostrar interés por la conservación y protección de obras de arte y se formula la pregunta de si cuando ellos/as puedan, les gustaría dar dinero para obras de arte. La muestra se reparte entre las diferentes

alternativas, aunque la mayoría se distribuye en desacuerdo con el 61,3% y de acuerdo un 38,5% del total.

Ante la cuestión de si lo artístico es fundamental en mi vida, no parece existir una clara mayoría en las respuestas dadas por los alumnos participantes. Un 57% dice estar en desacuerdo y un 43% de acuerdo.

VALORES INTELECTUALES

Los resultados descriptivos más destacados de la dimensión valores intelectuales, quedan recogidos en la tabla 62.

TABLA 62: RESULTADOS VALORES INTELECTUALES

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Mas bien en desacuerdo	Mas bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me gusta ir al instituto para aprender cosas nuevas	5,3%	5,5%	14,8%	28,8%	33,3%	12,3%
Quiero destacar por mi inteligencia	8,3%	8,2%	19,1%	26,4%	21,9%	16,1%
Me gusta mucho los programas culturales de la televisión	20,7%	14,4%	20,9%	23,9%	11,8%	8,3%
Voy con frecuencia a museos	39,4%	20,6%	17,6%	12,1%	6,5%	3,8%
Realmente me gusta mucho estudiar	23,4%	17,1%	22,6%	19%	11,5%	6,4%
Me gusta conocer el porqué de las cosas	2,2%	2%	6,9%	15,6%	28,2%	45%
Pienso mucho las cosas antes de dar mi opinión	7,6%	7,5%	16,1%	26,4%	23,2%	19,2%
Me gusta dar mi opinión	2%	3,4%	6,8%	17,3%	27%	43,5%
Me gusta opinar tal como yo pienso, no como opinan otros.	2,7%	2,9%	6,9%	13,7%	23,1%	50,6%
Me dedicaré a temas de investigación.	20,2%	13,5%	23%	20,1%	11,9%	11,2%
Lo que más valoro en una persona es que sea muy inteligente.	18,1%	16,6%	29,1%	21,3%	10%	4,8%

Al 74,4% del alumnado le gusta ir al instituto para aprender cosas nuevas, por lo que, la mayoría valora acudir al centro escolar. Igualmente, también la mayoría quiere destacar por su inteligencia (64,4%).

Respecto a si les gusta ver programas culturales en la televisión, algo más de la mitad (56%) responde estar de acuerdo. En la opción de visitar con asiduidad museos como un espacio cultural y de enriquecimiento personal, hay una clara tendencia a contestar en desacuerdo (77,6%) frente al resto, que opina estar de acuerdo.

Si a los estudiantes se les plantea si les gusta mucho estudiar, más de la mitad (63,1%) se muestra en desacuerdo y algo menos, con el 36,9% dice estar de acuerdo. Sin embargo, ante la cuestión de si me gusta conocer el porqué de las cosas, para ello trato de investigar, descubrir, estudiar... poniendo en juego capacidades intelectuales, la mayoría de los alumnos contesta entre muy de acuerdo y de acuerdo, con el 73,2% del total de encuestados. Tan sólo un 2,2% de los encuestados contestaron con la alternativa muy en desacuerdo.

Pienso mucho las cosas antes de opinar sobre un tema, la mayoría se sitúa en muy de acuerdo, de acuerdo y más bien de acuerdo con un 68,8% en total. Igualmente, a la mayoría de los alumnos que participaron en el estudio les gusta dar su opinión cuando se debate o habla sobre un tema determinado. La muestra se sitúa en las opciones de acuerdo, con un 87,4%.

En el grado de acercamiento e interés por la investigación en nuestro alumnado, preguntamos si les gustaría dedicarse a temas de investigación. La muestra se aprecia repartida entre las diferentes opciones de respuesta, no pareciendo una alternativa significativamente por encima o por debajo ni una tendencia clara de respuesta. Un 56,7% del total se situaría en desacuerdo y un 43,2% de acuerdo. Mientras que el 63,8% dice estar en desacuerdo de ser la inteligencia lo que más valora en una persona.

VALORES POLÍTICO – ÉTICOS

Los resultados de la dimensión valores político-éticos, quedan recogidos en la siguiente tabla.

TABLA 63: RESULTADOS VALORES POLÍTICO-ÉTICOS

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Mas bien en desacuerdo	Mas bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me molesta mucho cuando se cometen injusticias	4%	3,9%	4,7%	10,1%	22,9%	54,5%
Actúo siempre atendiendo a mis ideas y no dejándome llevar por nadie.	2,5%	3,8%	8,5%	20,5%	30,3%	34,4%
Quiero ser libre para decidir por mí solo/a	2,4%	2,7%	8,7%	20,7%	24,6%	40,9%
Aunque me perjudique, diré la verdad.	2,9%	4,4%	12,8%	25,3%	30,1%	24,4%
Apoyo a mis amigos/as	0,8%	0,9%	2,5%	10,7%	27,1%	57,9%
Cumplo las reglas y normas	4,5%	6,2%	13,3%	28,8%	28,3%	18,9%
Soy responsable realizando mis deberes	5,7%	7,2%	14%	22,8%	25,6%	24,6%
Cuando trabajamos en equipo me gusta ser el que decide y dirige al grupo	12,3%	12,8%	24,4%	23,9%	13,3%	13,3%
Es fundamental la política en nuestra vida	20,2%	11,5%	24,4%	22,9%	12,7%	8,3%

Un 87,5% total de la muestra, se sitúa entre más bien de acuerdo o muy de acuerdo ante la cuestión *me molesta mucho cuando se cometen injusticias*. Algo similar sucede cuando se les pregunta sobre si actúan atendiendo a sus ideas y no dejándose llevar por nadie, donde la mayoría de los alumnos se sitúan en alternativas de acuerdo, sumando un 85,2%, por lo que se ve una clara tendencia de acuerdo.

Ante la cuestión “quiero ser libre para decidir por mí solo/a” los alumnos responden también querer ser libres, un total de 86,2% se sitúan en las opciones de respuesta de acuerdo del ítem planteado.

Aunque me perjudique, diré la verdad, cumplo las reglas y las normas y apoyo a mis amigos también parecen tener una tendencia positiva en las respuestas con más de la mitad de los encuestados de acuerdo en los distintos ítems. El 79,8% dice decir la verdad aunque me perjudique; el 95,7% dice estar de acuerdo de apoyar a sus amigos/as y el 76% de acuerdo de cumplir las reglas y normas.

Soy responsable realizando mis deberes, también la mayoría de encuestados responde de forma afirmativa, el 73% se sitúa en las alternativas de acuerdo.

La respuesta ante la pregunta *cuándo trabajamos en equipo me gusta ser el que decide y dirige*, prácticamente se reparte el 50% en cada tendencia, de acuerdo (50,5%) y en desacuerdo algo menos, con un 49,5%. También sucede en la alternativa de si la política es fundamental en nuestra vida, el 56,1% de la muestra total se sitúa en las opciones en desacuerdo y el 43,9% de acuerdo.

VALORES SOCIO-AFECTIVOS

Los resultados descriptivos de la dimensión valores social-afectivos, quedan recogidos en la siguiente tabla.

TABLA 64: RESULTADOS VALORES SOCIO-AFECTIVOS

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Mas bien en desacuerdo	Mas bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Si tengo dinero o paga se lo doy a mis amigos/as si lo necesitan	18,9%	10,6%	15%	26,1%	17,9%	11,5%
Presto mis cosas cuando alguien me lo pide	1,4%	2%	5,2%	18,2%	35,4%	37,8%
Me gusta ayudar a mis compañeros/as	0,6%	0,8%	4,2%	18,1%	36,6%	39,6%
Me preocupa resolver mis problemas no los de los demás	12,5%	14,6%	26,1%	23,2%	12,8%	10,7%
Respeto a la gente que piensa distinto que yo	2,1%	2,2%	5,5%	18,3%	31,2%	40,7%
Hay que ayudar a los países y personas más desfavorecidas	2%	2,5%	6,7%	21,9%	27,8%	39,1%
Me gusta trabajar con compañeros/as que son diferentes a mí	5,4%	5,6%	14,1%	27,9%	25,6%	21,5%
Hay que ayudar a quien más lo necesita	1,2%	1,7%	5,8%	19,5%	26,5%	45,4%
Me gusta que todos/as podamos sentirnos iguales	2%	2,6%	6,3%	18,1%	27,6%	43,4%

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Lo que más me gusta es sentirme dentro de un grupo donde nos ayudemos	2,5%	2,2%	6,2%	18,6%	26,7%	43,8%
Lo fundamental es que yo esté bien y luego los demás	18,1%	16,7%	25,1%	21,9%	9,7%	8,6%
Me gusta que la gente esté a gusto conmigo	0,6%	0,7%	1,6%	6,3%	20,6%	70,2%
Lo principal es ocuparse de uno/a mismo/a	18,6%	13,9%	22,1%	20,1%	11,5%	13,8%

Ante el ítem “si tengo dinero o paga se lo doy a mis amigos/as si lo necesitan” parece repartirse la muestra entre las diferentes opciones de respuesta, un 55,5% dice estar entre las opciones de acuerdo frente a un 44,5% en desacuerdo.

Cuando se les pregunta sobre si prestan sus cosas cuando alguien se lo pide, el 91,4% dice estar de acuerdo. Algo similar sucede en el ítem presto mis cosas cuando alguien me lo pide, donde asciende el porcentaje a 94,3% de la muestra total, de acuerdo.

Un 53,2% dice estar en desacuerdo ante el ítem “me preocupa resolver mis problemas no los de los demás” frente a un 46,7%; por lo que, habría un mayor reparto de la muestra en este ítem que en los anteriores.

El 90,2% del total está de acuerdo de respetar a la gente que piensa distinto que yo, al igual que hay que ayudar a los países y personas más desfavorecidas, donde el 88,8% de la muestra dice estar entre más bien de acuerdo y muy de acuerdo.

Cuando se les pregunta por trabajar con sus compañeros, concretamente que son diferentes, un 25% dice estar en desacuerdo, frente a un 75% que está de acuerdo. Igualmente, ante el ítem “hay que ayudar a quien más lo necesita”, el 90,5% dice estar de acuerdo frente a un 9,5% en desacuerdo.

La posibilidad de que todos/as podamos sentirnos iguales también es aceptada entre los encuestados, donde la gran mayoría, con un 89,1% responde entre las opciones de estar más bien de acuerdo y muy de acuerdo.

Los inmigrantes deben irse a sus países, el 79,4% dice estar en desacuerdo, donde la mayoría de respuestas otorgadas ha sido estar muy en desacuerdo con un 53,5%.

El trabajo en equipo es muy valorado por el alumnado, al 82,8% dice estar de acuerdo de trabajar en equipo, y el 89,1% opina que lo que más les gusta es sentirse dentro de un grupo donde se ayuden.

La idea de que “lo fundamental es que yo esté bien y luego los demás” muestra mayor dispersión, a pesar de ello, el 59,9% dice estar en desacuerdo frente a un 40,1% de acuerdo.

Cabe destacar como la mayoría de los estudiantes, con un 70,2% muy de acuerdo, ante el ítem “me gusta que la gente esté a gusto conmigo”.

Finalmente, ante lo principal es ocuparse de uno/a mismo/a, hay mayor reparto en las respuestas dadas, otorgando el 54,5% a opciones en desacuerdo y un 45,4% de acuerdo.

VALORES RELIGIOSOS

Los resultados descriptivos más destacados de la dimensión valores religiosos, quedan recogidos en la siguiente tabla:

TABLA 65: RESULTADOS VALORES RELIGIOSOS

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Mas bien en desacuerdo	Mas bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Lo más importante de las personas es su parte espiritual o alma	10,2%	8,8%	17,9%	24,1%	22,2%	16,8%
En mi día a día está presente la religión	32,3%	14,5%	16%	14,9%	11,5%	10,8%
Acudo a actos religiosos	43,1%	16,4%	14,9%	12,1%	7,2%	6,4%
Rezo para pedir algo porque tengo esperanza en que se cumpla	25,8%	8,3%	9,7%	16,1%	17,2%	22,9%

Los valores de tipo trascendentales, como son los religiosos, obtienen cierta dispersión por regla general, en las diferentes alternativas de respuestas, no obstante, la mayoría de los estudiantes se sitúan en las respuestas en desacuerdo ante la mayor parte de los ítems.

Lo más importante de las personas es su parte espiritual o alma, la muestra se reparte en las respuestas, un 63,1% de acuerdo y un 36,9% en desacuerdo.

También la mayoría se manifiesta en desacuerdo en las respuestas dadas por los estudiantes en el ítem “en mi día a día está presente la religión”, con un 62,8%, frente a un 25,6% de acuerdo.

La práctica de la religión manifestada a través de acudir a actos religiosos parece tener una clara tendencia en desacuerdo; el 74,4% está en desacuerdo de realizar tal actos y el 25,6% de acuerdo.

Cuando rezo para pedir algo tengo esperanza que se cumpla, prácticamente la mitad de la muestra se distribuye de acuerdo y la otra mitad en desacuerdo, ganando el porcentaje de los alumnos/as que se manifiestan de acuerdo, con un 56,2% y en desacuerdo un total de 43,8%.

VALORES TÉCNICOS

Los resultados descriptivos más destacados de la dimensión valores técnicos, quedan recogidos en la siguiente tabla:

TABLA 66: RESULTADOS VALORES TÉCNICOS

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Mas bien en desacuerdo	Mas bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me considero hábil manejando aparatos electrónicos e informática	3,2%	3,9%	11,8%	19,1%	27,9%	34%
Me gusta tener los últimos modelos de aparatos electrónicos y aplicaciones que van saliendo	8,9%	11,2%	15,9%	21,4%	18,3%	24,2%
Me conecto con frecuencia en el ordenador con las redes sociales (Tuenti, Twiter, Facebook...)	6,4%	4,3%	8,3%	14,3%	20,6%	45,9%
Es muy importante que puedan surgir nuevos inventos	2,3%	2,4%	6,5%	22%	26,8%	40%
Lo más importante es saber usar aparatos informáticos para estar al día	5,8%	8,6%	18,9%	30,2%	21%	15,6%

En todas las respuestas dadas en los diferentes ítems en la dimensión de valores técnicos, los estudiantes se sitúan mayoritariamente entre las alternativas de respuesta más bien de acuerdo y muy de acuerdo, habiendo menor dispersión de intereses respecto a esta tipología de valores.

El 81% de los estudiantes se consideran hábiles manejando aparatos electrónicos o en la informática. Igualmente, a la mayoría les gusta tener los últimos modelos de aparatos electrónicos y aplicaciones que van saliendo al mercado, un 63,9% dice estar de acuerdo frente a un 36,1% en desacuerdo.

La gran mayoría (80,8%) se conecta con frecuencia a redes sociales y valora la importancia de que puedan surgir nuevos inventos, con un 88,8% de acuerdo.

Cuando se les pregunta si “lo más importante es saber usar aparatos informáticos para estar al día” el 66,8% responde estar entre más bien de acuerdo y muy de acuerdo, frente a un 33,2% que dice estar en desacuerdo.

VALORES CULTURA FÍSICA

Los resultados descriptivos más destacados de la dimensión valores cultura física, quedan recogidos en la siguiente tabla.

TABLA 67: RESULTADOS VALORES CULTURA FÍSICA

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Mas bien en desacuerdo	Mas bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Voy siempre al médico cuando me encuentro mal	9,7%	14,7%	20,3%	20,3%	18,1%	16,9%
Cuido y vigilo mi salud	1,7%	2,6%	7,2%	20,9%	30,3%	37,3%
Para tener éxito hay que ser guapo/a	28%	16,4%	23,6%	17,6%	8,9%	5,5%
Hago deporte todos los días	5,9%	7,4%	14,8%	20,3%	19,9%	31,7%
Cuido siempre mi alimentación	3,6%	5,4%	15,6%	27,9%	26,8%	20,7%
Lo más importante es cuidar mi cuerpo para estar atractivo/a	7,4%	9,2%	20,2%	29,2%	18,8%	15,1%

El aspecto físico y el culto al cuerpo, tiene aceptación por parte de la mayoría de los encuestados, donde hay una tendencia positiva a valorar esta dimensión de valores de cultura física.

Ante el ítem cuando se trata de acudir al médico ante situaciones que así lo requieren, bien porque nos encontramos mal o estamos enfermos, parece no tener una tendencia clara, el 20,3% responde estar más bien de acuerdo al igual que más bien en desacuerdo. Sin embargo, el 55,3% se sitúa en respuestas de acuerdo. En esta línea, el 88,5% dice estar de acuerdo de cuidar y vigilar su salud.

Ítems como “lo más importante es cuidar mi cuerpo para estar atractivo/a” o “para tener éxito hay que ser guapo/a”; ambos tienen mayor dispersión en las respuestas dadas por los alumnos. En el primer ítem, el 63,1% opina estar de acuerdo, mientras que un 68% del total de estudiantes, dice estar en desacuerdo de tener que ser guapo/a para tener éxito.

Los alumnos que participaron en el estudio, parece que hacen deporte, encontramos que el 71,9% está de acuerdo.

También cuidar la alimentación es otra de las actuaciones que sí parecen llevar a la práctica, o al menos, la mayoría contestó estar de acuerdo (63,1%), sin embargo, un 36,8% en desacuerdo.

VALORES ECOLÓGICOS

Los resultados más destacados de la dimensión valores ecológicos, quedan recogidos en la tabla 68.

TABLA 68: RESULTADOS VALORES ECOLÓGICOS

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Mas bien en desacuerdo	Mas bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Llevo a cabo un consumo responsable para cuidar el planeta	5,2%	7,2%	18,6%	33%	25,4%	10,5%
Aplico las medidas para reducir el nivel de contaminación	7,5%	9,4%	21,2%	31,8%	20,9%	9,1%
Reciclo todo (papel, cartón...)	11,3%	11,9%	20,6%	22,8%	16,8%	16,5%
Me gustaría que se usaran más las energías renovables	3,5%	4,5%	8,8%	28,5%	26%	28,7%
Participo en campañas en defensa de la naturaleza	42%	18,9%	20,1%	10,1%	5%	3,8%
El respeto y cuidado al medio ambiente es lo más importante	5,5%	7,5%	16,1%	29,9%	24,4%	16,5%

En ítems como “llevo a cabo un consumo responsable para cuidar el planeta”, “aplico las medidas para reducir el nivel de contaminación”, “reciclo papel y cartón” y “el respeto y cuidado al medio ambiente es lo más importante” se obtienen puntuaciones en las respuestas dadas algo más dispersas que en otros ítems, por lo que se aprecia menos diferencias en las posiciones de respuestas.

Un 62% de los estudiantes responde entre más bien de acuerdo y de acuerdo ante llevar a cabo un consumo responsable para cuidar el planeta, mientras que este porcentaje baja algo, a un 52,7% ante aplico las medidas para reducir el nivel de contaminación, ante mismas respuestas.

Algo más de la mitad, el 56,1% del total, dice estar de acuerdo de reciclar (papel, cartón...) frente a un 43,8% en desacuerdo.

A la mayoría de la muestra les resulta importante usar más las energías renovables, con 83,2% de acuerdo en las respuestas dadas. Sin embargo, el ítem “participo en campañas en defensa de la naturaleza” obtiene mayormente una tendencia negativa o mayor número de respuestas en desacuerdo; el 81% de los encuestados.

Síntesis de resultados.

Los valores económicos están presentes entre el alumnado, donde la mayoría de los/as alumnos/as participantes han contestado que les preocupa la economía de sus familias y que puedan pasar un mal momento económico (más del 80% de la muestra total), la mayoría de estudiantes manifiesta que el dinero o aspecto económico no es lo más importante en la vida, sin embargo sí en elegir una profesión en el futuro en función de la dotación económica que ésta tenga.

La mayoría de los adolescentes valoran positivamente los valores estéticos, el disfrute de disciplinas estéticas como la pintura, el teatro... En valores intelectuales, a los/as alumnos/as les gusta conocer el porqué de las cosas: investigar, descubrir... pero sin embargo, la inteligencia no es lo que más valoran en una persona (63,1%) ni tampoco muestran una conducta activa al no acudir a teatros o museos con asiduidad (más del 76%).

Les preocupa por otro lado que se cometan injusticias y la mayoría de alumnado se sitúa de acuerdo con actuar de acuerdo a sus ideas y convenciones (84,3%), parece que, los valores político-éticos también están altamente valorados entre los encuestados. La sensación de libertad a estas edades aparece con un alto valor dándole un carácter fundamental; no obstante, no así la tendencia de querer dirigir en un grupo.

Cabe resaltar también, en valores social-afectivos, son importantes el grupo donde se relacionan, la mayoría de los ítems obtienen puntuaciones altas, como: prestar las cosas, ayudar a los compañeros/as, respetar a la gente aunque piense u opine distinto. Incluso también en un nivel más amplio y que se sale de las fronteras: ayudar a países desfavorecidos y que los inmigrantes no deben irse a sus países, son opciones claramente destacables por los participantes.

En valores religiosos hay cierta dispersión en las respuestas, aunque cabe destacar que la mayoría no acude a actos religiosos (74,2%).

La mayoría de los/as alumnos/as otorgan importancia a la invención y el manejo de nuevos aparatos eléctricos y el uso de las Nuevas Tecnologías les resulta fundamental, dando importancia también a valores de tipo técnicos.

Respecto a valores de cultura física, más del 80% de los encuestados opinan que les preocupa su aspecto físico y hacen deporte (70%). Sin embargo, el alumnado que opina estar de acuerdo con acudir al médico si se muestra enfermo/a, desciende a un 55,3%.

En último término, los valores ecológicos no aparecen altamente puntuados. Por general, no destaca llevar un consumo responsable para el cuidado del planeta y el medio ambiente ni participar en campañas en defensa de la naturaleza, por la mayoría de encuestados.

En general, son altamente puntuados valores de tipo social, cultura física, económicos, técnicos y político-éticos por el alumnado de estas edades. Sin embargo, son menos puntuados valores de tipo religioso o ecológicos

5.1. Descriptivos de la variable inclusividad y sus dimensiones.

Para analizar la variable inclusividad, procedemos a esbozar los resultados obtenidos en el cuestionario administrado al personal de los centros (profesorado, equipo directivo, equipo de orientación o de apoyo así como personal de prácticas). Se detallan los descriptivos obtenidos para el total de las diferentes dimensiones de la variable inclusividad: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas.

DIMENSIÓN CULTURAS INCLUSIVAS

En la dimensión culturas inclusivas (ver tabla 69), la primera tipología de centro (centros inclusivos) obtiene en general una mayor puntuación media que el resto de los centros, situándose en valores por encima de una media de 70, el centro que mayor puntúa. Seguidamente, se aprecia como los centros con la tipología B o centros inclusivos parcial, puntúan de forma elevada en esta dimensión, pero algo por debajo de los de categoría A, a pesar de ello, hay centros que obtienen una media por encima de los anteriores, es el caso del centro Inclusivo Parcial II (B) que obtiene una media de 63,89, debido a obtener altas puntuaciones en dicha dimensión en los cuestionarios de inclusividad, por parte del profesorado.

En último lugar, los centros denominados con categoría C o centros Administrativos, tienen por lo general, puntuaciones por debajo de 60.

TABLA 69: DIMENSIÓN CULTURAS INCLUSIVAS

Centro*	Media	N	Desv. típ.
CENTRO INCLUSIVO I (A)	68,19	27	9,552
CENTRO INCLUSIVO II (A)	74,50	6	4,637
CENTRO INCLUSIVO III (A)	63,46	13	5,060
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL I (B)	62,03	34	6,389
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL II (B)	63,89	9	10,179
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL III (B)	62,00	3	2,000
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL IV (C)	61,60	5	11,238
CENTRO ADMINISTRATIVO I (C)	58,00	3	10,149
CENTRO ADMINISTRATIVO II (C)	56,50	2	4,950
CENTRO ADMINISTRATIVO III (C)	55,50	6	4,637
Total	63,99	108	8,526

* CENTRO INCLUSIVO IV (A) no participó en las encuestas al profesorado debido a que no se considera necesario, puesto que ya se ha trabajado con este centro en numerosas actividades y proyectos de investigación, con carácter anterior al presente estudio.

En general, el personal docente de los centros catalogados como inclusivos o inclusivos parcial, tienen una mayor puntuación en la dimensión culturas inclusivas, que los centros catalogados como administrativos.

A continuación, en la tabla 70 se muestran los porcentajes obtenidos en esta primera dimensión para cada uno de los ítems que la componen, diferenciando según la tipología de centro y señalando aquellos resultados más significativos.

TABLA 70: PORCENTAJES POR TIPO DE CENTRO EN CULTURAS INCLUSIVAS

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1- Todo el mundo se siente acogido en el centro.	-	4%	-	16%	48%	32%	-	3,6%	-	25,5%	49,1%	21,8%	6,3%	6,3%	12,5%	50%	25%	-
2- Los alumnos/as se ayudan unos a otros.	-	2%	-	50%	38%	10%	-	-	10,9%	56,4%	29,1%	3,6%	-	-	6,3%	75%	18,8%	-
3- Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.	-	-	2%	36%	46%	14%	-	-	9,1%	29,1%	54,5%	7,3%	-	-	6,3%	43,8%	43,8%	6,3%
4- El personal del centro y el alumnado se tratan con respeto.	-	-	-	24%	62%	14%	-	-	5,5%	34,5%	56,4%	3,6%	-	-	-	75%	12,5%	12,5%
5- Existe buena relación entre el profesorado y los padres/madres o tutores	-	-	-	18%	60%	22%	-	-	-	34,5%	58,2%	7,3%	--	-	-	42,9%	57,1%	-
6- Existe implicación de las familias en las actividades educativas	-	2%	14%	42%	34%	8%	-	7,5%	30,2%	35,8%	18,9%	7,5%	-	12,5%	43,8%	37,5%	6,3%	-

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7-El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente.	-	-	6%	34%	38%	22%	-	-	7,4%	33,3%	40,7%	18,5%	-	-	6,3%	62,5%	31,3%	-
8-Muchas instituciones están involucradas en la escuela.	-	4,3%	17,4%	43,5%	30,4%	4,3%	3,8%	5,7%	37,7%	24,5%	22,6%	5,7%	-	18,8%	50%	6,3%	18,8%	6,3%
9-Se tienen altas expectativas con respecto a la capacidad de aprendizaje de todo el alumnado.	-	-	20%	36%	28%	16%	-	5,7%	22,6%	47,2%	18,9%	5,7%	-	12,5%	43,8%	25%	18,8%	-
10-El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres/madres o tutores comparten una filosofía inclusiva.	-	2%	6,1%	32,7%	44,9%	14,3%	-	1,8%	12,7%	40%	40%	5,5%	-	6,3%	50%	25%	18,8%	-
11-Los estudiantes son valorados por sus capacidades y no por sus deficiencias.	2%	-	10%	32%	30%	26%	-	3,7%	13%	31,5%	38,9%	13%	-	-	12,5%	56,3%	31,3%	-

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12-El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares.	-	-	2%	24%	36%	38%	-	-	3,6%	27,3%	45,5%	23,6%	-	-	6,3%	37,5%	50%	6,3%
13-El equipo directivo intenta eliminar barreras para que todos participen en el centro.	-	-	2%	24%	38%	36%	-	-	9,1%	23,6%	41,8%	25,5%	-	6,3%	6,3%	25%	56,3%	6,3%
14-El centro se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación.	-	-	-	2%	42%	56%	-	-	1,9%	11,1%	46,3%	40,7%	-	6,3%	6,3%	25%	50%	12,5%

Leyenda:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6

En la primera dimensión del instrumento, culturas inclusivas, podemos observar que los centros catalogados como inclusivos responden a todos los ítems otorgando mayor puntuación, esto es, desde más bien de acuerdo hasta muy de acuerdo. En las otras dos categorías de centros, inclusivos parcial y administrativos, se aprecia mayor dispersión en las respuestas dadas por los profesionales encuestados y los porcentajes se reparten en mayor medida, habiendo mayor dispersión, entre las opciones de respuesta más bien en desacuerdo y de acuerdo.

Las semejanzas entre las tres tipologías de centros que podemos observar son que, en todos se establecen buenas relaciones entre el profesorado y las familias o tutores del alumnado, puesto que más de la mitad de la muestra, en todos los centros, puntúa de acuerdo en dicho ítem. También en el trabajo conjunto entre el personal docente y el equipo directivo parece no dar diferencias en función a la tipología del centro escolar.

Respecto a algunas labores del equipo directivo, como intentar eliminar barreras para el aprendizaje, así como para que todo el alumnado participe en el centro; las respuestas emitidas por todos los profesionales, independientemente del centro, tienen semejanzas; en centros inclusivos más de la mitad de la muestra responde entre las opciones de estar de acuerdo y muy de acuerdo, y en las otras tipologías de centro, se reparten entre más bien de acuerdo y de acuerdo.

A continuación, podemos observar cómo los centros inclusivos e inclusivos parcial, se asemejan en algunas respuestas dadas por los profesionales de los respectivos centros.

En la cuestión el centro se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación, aparece con un 56% muy de acuerdo en centros inclusivos y con un 40,7% en centros inclusivos parcial, algo menor en los centros administrativos, que responde un 12%.

Las diferencias que observamos entre las tres tipologías de centro, son: ante la cuestión de acogida en el centro para todo el alumnado, la mitad de la muestra en centros administrativos responde estar más bien de acuerdo, sin embargo un 48,% y 49,1% responden estar de acuerdo en centros inclusivos e inclusivos parcial respectivamente.

Algo similar sucede con cuestiones como el alumnado se ayuda mutuamente, los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos y se tratan con respeto.

En el tema de la implicación de las familias en el centro, también se observan diferencias entre centros inclusivos y las otras dos tipologías de centros, obteniendo una mayor implicación en estos primeros; al igual que la participación e implicación de instituciones externas en el centro.

En expectativas altas respecto a la capacidad de aprendizaje de todo alumnado, vemos como la mitad de la muestra en centros administrativos responde entre estar en desacuerdo y más bien en desacuerdo, mientras que los centros inclusivos responden estar más bien de acuerdo y de acuerdo y los inclusivos parcial, más bien en desacuerdo y más bien de acuerdo. Además, en los estudiantes son valorados por sus capacidades y no por sus deficiencias, se nota cierto descenso en las puntuaciones de centros administrativos en comparación con los otros dos, estando más bien de acuerdo.

En último término, también se aprecian diferencias ante la cuestión de si el personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y las familias o tutores comparten una filosofía inclusiva. El 50% de la muestra en centros administrativos, contestan estar más bien en desacuerdo, mientras que en los centros inclusivos, casi la mitad contesta estar de acuerdo y en los inclusivos parcial se reparte el 80% de las respuestas dadas entre las opciones de más bien de acuerdo y de acuerdo.

DIMENSIÓN POLÍTICAS INCLUSIVAS

En la dimensión políticas inclusivas (ver tabla 71), el personal docente de centros inclusivos ha puntuado por encima que el resto de centros, obtiene como media valores por encima de 74. Los centros inclusivos parcial, puntúan por lo general por debajo de los de categoría A, exceptuando el centro inclusivo parcial IV que obtiene una media de 77,80. En ambos centros se puede apreciar que el personal docente tiene la percepción de que en su centro se crean y desarrollan políticas inclusivas.

Los centros catalogados como administrativos, tienen puntuaciones de media, por debajo de 66, excepto en el centro inclusivo parcial III.

En esta dimensión, políticas inclusivas, podemos apreciar como los miembros de centros catalogados con algún grado de inclusividad, puntúan por encima que los centros denominados administrativos.

TABLA 71: DIMENSIÓN POLÍTICAS INCLUSIVAS

Centro*	Media	N	Desv. típ.
CENTRO INCLUSIVO I (A)	74,96	25	9,697
CENTRO INCLUSIVO II (A)	85,33	3	9,292
CENTRO INCLUSIVO III (A)	74,30	10	6,601
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL I (B)	70,09	23	8,944
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL II (B)	73,71	7	19,207
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL III (B)	64,67	3	7,234
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL (IV)	77,80	5	12,071
CENTRO ADMINISTRATIVO I (C)	66,00	1	15,684
CENTRO ADMINISTRATIVO II (C)	66,50	2	17,678
CENTRO ADMINISTRATIVO III (B)	64,00	4	7,483
Total	72,76	83	10,768

* CENTRO INCLUSIVO IV (A) no participó en las encuestas al profesorado debido a que no se considera necesario, puesto que ya se ha trabajado con este centro en numerosas actividades y proyectos de investigación, con carácter anterior al presente estudio.

A continuación, en la tabla 72 se muestran los porcentajes obtenidos en la segunda dimensión (políticas inclusivas) y los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que la componen, diferenciando según la tipología de centro y señalando aquellos resultados más significativos.

TABLA 72: PORCENTAJES POR TIPO DE CENTRO EN POLÍTICAS INCLUSIVAS

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15-Los nombramientos y promociones del personal son mediante un sistema de elección justo y teniendo en cuenta la opinión del claustro.	6,4%	10,6%	12,8%	34%	31,9%	4,3%		2%	6%	20%	16%	32%	24%	6,3%	25%	18,8%	25%	6,3%
16-Se ayuda al personal nuevo a adaptarse al centro.	2%	2%	4%	18%	44%	30%		-	1,8%	3,6%	30,9%	43,6%	20%	-	-	6,3%	31,3%	-
17-El centro intenta admitir a todos el alumnado que solicite inscripción para cursar sus estudios.	-	-	2,1%	14,6%	39,6%	43,8%		-	-	3,7%	14,8%	37%	44,4%	--	-	12,5%	37,5%	50%

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
18-El centro elimina barreras arquitectónicas (sus instalaciones son físicamente accesibles para todos).	10,4%	-	10,4%	35,4%	35,4%	8,3%	1,9%	13,2%	28,3%	20,8%	26,4%	9,4%	6,3%	12,5%	12,5%	31,3%	31,3%	6,3%
19-Se ayuda al alumnado nuevo a sentirse adaptado en el centro.	-	-	2%	12%	52%	34%	-	-	5,6%	29,6%	38,9%	25,9%	-	-	6,3%	37,5%	50%	6,3%
20-El centro organiza grupos de enseñanza para que todo el alumnado sea atendido y valorado.	2,1%	-	21,3%	-	44,7%	31,9%	1,9%	-	13%	33,3%	35,2%	16,7%	-	6,3%	25%	25%	43,8%	-

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	21-Se coordinan todas las formas de apoyo educativo para atender a la diversidad.	-	2,1%	6,3%	16,7%	47,9%	27,1%	3,7%	-	16,7%	29,6%	35,2%	14,8%	-	-	31,3%	31,3%	37,5%
22-Las actividades formativas del personal docente se dirigen a responder a la diversidad del alumnado.	2,1%	4,2%	22,9%	25%	33,3%	12,5%	-	7,5%	32,1%	18,9%	34,0%	7,5%	6,3%	6,3%	37,5%	43,8%	6,3%	-
23-La política de atención a las necesidades educativas especiales es inclusiva.	-	-	4,3%	25,5%	57,4%	12,8%	1,9%	1,9%	5,7%	45,3%	34%	11,3%	6,3%	6,3%	12,5%	37,5%	37,5%	-
24-La evaluación de las necesidades educativas y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje.	-	-	2%	22,4%	57,1%	18,4%	1,9%	-	3,7%	46,3%	33,3%	14,8%	-	12,5%	6,3%	50%	25%	6,3%

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
25-Se trabaja por la participación de todo el alumnado y se realizan para ello agrupamientos dirigidos a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.	-	4,1%	4,1%	10,2%	49%	32,7%	-	5,5%	12,7%	36,4%	27,3%	18,2%	6,3%	-	18,8%	37,5%	31,3%	6,3%
26-Se realiza apoyo del aprendizaje entre iguales.	2,2%	-	2,2%	37,8%	40%	17,8%	-	1,9%	17,3%	36,5%	26,9%	17,3%	-	-	31,3%	56,3%	12,5%	-
27-El apoyo a los que aprenden español, como segunda lengua, se coordina con el aprendizaje y otros tipos de apoyo pedagógico.	-	5%	5%	37,5%	37,5%	15%	4,9%	7,3%	14,6%	41,5%	24,4%	7,3%	10%	30%	10%	40%	10%	-

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
28-Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	2,1%	2,1%	10,4%	35,4%	31,3%	18,8%	-	13,7%	19,6%	33,3%	23,5%	9,8%	-	6,7%	6,7%	46,7%	40%	-
29-Se ha reducido el absentismo escolar.	-	-	8,2%	37,4%	36,7%	20,4%	-	7,7%	23,1%	30,8%	28,8%	9,6%	-	20%	26,7%	40%	13%	-
30-Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.	-	-	-	31,3%	41,7%	27,1%	2%	-	14%	36%	36%	12%	18,8%	-	37,5%	31,3%	31,3%	-

Leyenda:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6

En la segunda dimensión del instrumento, políticas inclusivas, podemos observar que hay cierta tendencia en las puntuaciones obtenidas de los centros catalogados como inclusivos a estar de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que las otras dos categorías de centros, inclusivos parcial y administrativos, hay mayor variabilidad en las respuestas dadas por los profesionales encuestados.

Las principales semejanzas que podemos encontrar en políticas inclusivas son los similares porcentajes obtenidos en la opción de el centro intenta admitir a todo el alumnado que solicite inscripción para cursar sus estudios, y en se ayuda al personal nuevo a adaptarse al centro; esta última opción, más similar en las respuestas dadas entre los centros inclusivos parcial y administrativos. Respecto a si el centro elimina barreras arquitectónicas para que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos/as, los centros inclusivos puntúan de forma parecido a los centros administrativos, entre más bien de acuerdo y de acuerdo, por lo que no parece que se den diferencias significativas en este aspecto; mientras que los centros inclusivos parcial, presentan mayor variabilidad en las respuestas dadas ante tal cuestión, contestando entre más bien en desacuerdo y de acuerdo la mayoría de las personas encuestadas.

Igualmente, parece no darse diferencias en los resultados obtenidos según la tipología de centro, en las cuestiones: se coordinan todas las formas de apoyo educativo para atender a la diversidad (aunque puntúa por encima el centro inclusivo y después el inclusivo parcial) y se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.

Respecto a aspectos que difieren entre los centros, destacamos que las actividades formativas del personal docente se dirigen a responder a la diversidad del alumnado, donde los centros administrativos contestan mayoritariamente más bien de acuerdo y más bien en desacuerdo; en los centros inclusivos, parecen más repartidos los porcentajes de respuestas, respondiendo mayoritariamente de acuerdo; y en centros inclusivos que sí parecen estar más de acuerdo de realizar dicha formación entre su profesorado.

La política de atención a las necesidades educativas especiales es inclusiva, los centros inclusivos destacan de los otros dos, con casi un 60% de la muestra que contesta de acuerdo, un 45,3% en centros inclusivos parcial contestan más bien de acuerdo y el porcentaje baja a 37,5% en centros administrativos. Algo similar sucede con la evaluación de las necesidades educativas y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje, donde nuevamente los centros inclusivos puntúan con casi el 60% de acuerdo.

También nos encontramos diferencias en la forma de trabajar para garantizar la participación de todo el alumnado y que se realicen agrupamientos dirigidos a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, donde en los centros administrativos se observa una mayor variabilidad en las respuestas dadas, siendo éstas entre más bien en desacuerdo y de acuerdo. Los centros inclusivos se obtienen porcentajes mayores en las opciones de respuesta de acuerdo o muy de acuerdo. La mayoría de la muestra de los centros inclusivos parcial responde estar más bien de acuerdo y muy de acuerdo con esta medida en su centro.

Otras diferencias a destacar en políticas inclusivas son el apoyo a los que aprenden español, como segunda lengua, se coordina con el aprendizaje y otros tipos de apoyo pedagógico, donde los centros administrativos tiene la muestra repartida entre en desacuerdo y más bien de acuerdo; el índice de respuestas sube de acuerdo en centros inclusivos parcial y mayoritariamente en inclusivos.

En las medidas de reducción del absentismo escolar, más de la mitad de la muestra de profesionales se sitúan entre más bien en desacuerdo y más bien de acuerdo en centros administrativos, frente a centros inclusivos donde claramente se observa que están de acuerdo y centros inclusivos parcial, entre más bien de acuerdo y de acuerdo.

DIMENSIÓN PRÁCTICAS INCLUSIVAS

En la tercera dimensión (prácticas inclusivas) se obtienen mayores puntuaciones que en las anteriores (ver tabla 73). El personal docente de los centros inclusivos percibe que sí se están dando lugar prácticas inclusivas en general, obteniendo una media por encima de 80. Los centros inclusivos denominados como parcial, obtienen puntuaciones en general por encima de una media de 70, exceptuando uno de los centros (centro inclusivo parcial III B) que tiene una media de 68,50. Los centros administrativos tienen puntuaciones por debajo de 69.

Se observa como en la dimensión prácticas inclusivas, los centros catalogados con algún grado de inclusividad, tienen una media mayor que los centros catalogados como administrativos.

TABLA 73: DIMENSIÓN PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Centro*	Media	N	Desv. típ.
CENTRO INCLUSIVO I (A)	80,27	26	9,336
CENTRO INCLUSIVO II (A)	89,33	6	9,114
CENTRO INCLUSIVO III (A)	80,33	12	8,381
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL I (B)	74,07	29	11,161
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL II (B)	73,63	8	10,405
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL III (B)	68,50	2	16,263
CENTRO INCLUSIVO PARCIAL (IV)	79,17	6	11,071
CENTRO ADMINISTRATIVO I (C)	59,00	2	2,828
CENTRO ADMINISTRATIVO II (C)	64,00	2	12,728
CENTRO ADMINISTRATIVO III (B)	68,67	6	9,709
Total	76,71	99	11,232

* CENTRO INCLUSIVO IV (A) no participó en las encuestas al profesorado debido a que no se considera necesario, puesto que ya se ha trabajado con este centro en numerosas actividades y proyectos de investigación, con carácter anterior al presente estudio.

En la tabla 74, que se muestra a continuación se observan los porcentajes obtenidos en la tercera dimensión (prácticas inclusivas) y los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que la componen, diferenciando según la tipología de centro y señalando aquellos resultados más significativos.

TABLA 74: PORCENTAJES POR TIPO DE CENTRO EN PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
31-Se realizan adaptaciones para los estudiantes que han conseguido los objetivos.	2,1%	-	19,1%	34%	27,7%	17%	3,8%	5,8%	13,5%	36,5%	30,8%	9,6%	12,5%	6,3%	31,3%	31,3%	12,5%	6,3%
32-En las clases se estimula la participación de todo el alumnado.	-	-	-	6%	46%	48%	-	3,6%	-	27,3%	40%	29,1%	-	6,3%	6,3%	31,3%	37,5%	18,8%
33-En las clases se tienen en cuenta las diferencias de todos.	-	-	-	14,3%	46,9%	38,8%	-	1,9%	5,6%	31,5%	42,6%	18,5%	-	-	25%	43,8%	18,8%	12,5%
34-Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje.	-	2%	10,2%	53,1%	24,5%	10,2%	1,9%	-	35,2%	31,5%	29,6%	1,9%	-	13,3%	60%	26,7%	-	-
35-Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.	4%	2%	16%	40%	24%	14%	1,9%	5,6%	37%	29,6%	20,4%	5,6%	6,3%	31,3%	43,8%	18,8%	-	-

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
36-La evaluación valora el logro de cada estudiante.	-	2%	4%	26%	40%	28%	1,8%	1,8%	7,3%	21,8%	50,9%	16,4%	-	-	18,8%	31,3%	37,5%	12,5%
37-La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.	-	-	-	20%	40%	40%	-	-	3,6%	27,3%	38,2%	39,9%	-	6,7%	13,3%	33,3%	33,3%	13,3%
38-Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	-	2%	12%	18%	52%	16%	-	3,6%	18,2%	32,7%	32,7%	12,7%	-	13,3%	26,7%	40%	13,3%	6,7%
39-El profesorado de apoyo refuerza el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	-	-	-	23,9%	47,8%	28,3%	2%	4%	12%	36%	36%	10%	6,7%	-	13,3%	40%	33,3%	6,7%
40-Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.	2%	2%	4%	20%	48%	24%	-	-	7,4%	27,3%	35,2%	29,6%	-	-	12,5%	25%	31,3%	31,3%
41- Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares derivadas de sus intereses	2,1%	4,3%	12,8%	42,6%	17%	21,3%	-	-	22,2%	31,5%	31,5%	14,8%	6,3%	12,5%	18,8%	31,3%	31,3%	-

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
42-Las diferencias entre el alumnado son incorporadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje.	2%	-	6%	20%	42%	30%	-	-	21,8%	32,7%	29,1%	16,4%	6,3%	6,3%	31,3%	37,5%	12,5%	6,3%
43-La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión	-	2%	-	18,4%	55,1%	24,5%	-	-	1,8%	40%	43,6%	14,5%	-	6,7%	20%	33,3%	33,3%	6,7%
44-El profesorado diseña nuevos materiales, recursos... para facilitar el aprendizaje y la participación de todos	-	-	6%	30%	46%	18%	1,9%	-	5,6%	38,9%	42,6%	11,1%	-	6,3%	12,5%	56,3%	18,8%	6,3%

Ítem	CENTROS INCLUSIVOS						CENTROS INCLUSIVO PARCIAL						CENTROS ADMINISTRATIVOS					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
45-Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados para las actividades escolares.	2,1%	-	6,3%	43,8%	27,1%	20,8%	-	1,9%	11,5%	32,7%	40,4%	13,5%	-	-	18,8%	56,3%	25%	-
46-Los recursos del centro son distribuidos equitativamente para apoyar la inclusión entre aulas y profesores.	4,1%	-	2%	32,7%	36,7%	24,5%	1,9%	-	3,7%	37%	38,9%	18,5%	-	6,3%	12,5%	50%	31,3%	-

Leyenda:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6

En prácticas inclusivas, observamos como los centros inclusivos puntúan por encima de los otros dos centros en las cuestiones planteadas, por lo que, podemos observar que se diferencian de los otros dos tipos de centros en todas las cuestiones planteadas, mostrándose más de acuerdo de la realización de prácticas inclusivas en sus centros.

Las principales semejanzas entre centros inclusivos parcial y administrativos son en las clases se tienen en cuenta las diferencias de todos/as y se estimula la participación de todo el alumnado; los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración; el profesorado de apoyo refuerza el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes; las diferencias entre el alumnado son incorporadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje; así como la evaluación valoro el logro de cada estudiante, donde son muy similares las respuestas obtenidas.

Mientras que los centros inclusivos parcial y administrativos difieren en cuestiones como: se realizan adaptaciones para los estudiantes que han conseguido los objetivos, los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje y aprenden de forma cooperativa; donde los centros inclusivos parcial, puntúan por encima de los centros catalogados como administrativos.

En las cuestiones los deberes escolares enriquecen el aprendizaje y todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares derivadas de sus intereses, los centros inclusivos parcial presentan una mayor variabilidad en las respuestas dadas y los centros administrativos descienden en puntuación en ambos ítems.

Por los resultados obtenidos hasta ahora, parece que tanto el centro como el profesorado tienen en cuenta las diferencias y atiende por igual a todo tipo de alumnado, pudiendo existir algunas diferencias en algunos centros.

De forma general, cabe resaltar algunos resultados tras el análisis descriptivo de la variable inclusividad así como de sus diferentes dimensiones:

En culturas inclusivas, por lo general, se eliminan barreras para el aprendizaje realizando y fomentando diferentes actividades para todo el alumnado. Más del 80% de la muestra señala que el alumnado es acogido en el centro y se muestra una relación de ayuda entre ellos.

Se da una buena relación entre la familia y la escuela así como entre el equipo directivo y el personal docente; sin embargo, las instituciones de carácter externo no están demasiado involucradas en la vida escolar, según opina la mayoría de encuestados.

Respecto a políticas inclusivas en los centros, se llevan a cabo medidas de adaptación y acogida del personal nuevo y del alumnado de nueva incorporación, prueba de ello es la matriculación abierta o el tratar de atender a todo tipo de alumnado. La coordinación entre los diferentes profesionales de apoyo no siempre es posible, un 16,5% de la muestra puntúa en desacuerdo a esta afirmación.

Se producen prácticas inclusivas por lo general entre los centros, así opina la mayoría de profesionales que participan en el estudio. Se realizan adaptaciones o se propicia la

participación del alumnado en las clases teniendo presentes sus características individuales. Sin embargo, no siempre la metodología de aprendizaje fomenta un aprendizaje cooperativo (60% de acuerdo).

RESULTADOS ESCALAS DE OBSERVACIÓN

En las puntuaciones obtenidas en las escalas de observación (ver tabla 75), se aprecia cómo los centros se han clasificado de acuerdo al grado de inclusividad, coincidiendo con el cuestionario de inclusividad para el profesorado. Tan sólo parece puntuar algo el Centro Administrativo I y II © por parte del observador/a, obteniendo una puntuación de 30, similar al Centro Inclusivo Parcial I (B) que obtiene la misma puntuación.

También podemos apreciar como los cuatro centros denominados inclusivos puntúan alto en las escalas de observación, obteniendo puntuaciones por encima de 46 puntos; incluso, el centro denominado Inclusivo IV (A) obtiene los valores de la puntuación máxima en cada una de las diferentes dimensiones.

TABLA 75: RESULTADOS PUNTUACIONES ESCALAS DE OBSERVACIÓN DE INCLUSIVIDAD POR CENTROS.

CENTRO	PUNTUACIÓN DIMENSIÓN CENTRO	PUNTUACIÓN DIMENSIÓN AULAS	PUNTUACIÓN DIMENSIÓN CLIMA ESCOLAR	TOTAL
Centro Inclusivo I (A)	15	20	20	55
Centro Inclusivo II (A)	11	16	19,5	46,5
Centro Inclusivo III (A)	14	17	20	51
Centro Inclusivo IV (A)	16	20	20	56
Centro Inclusivo Parcial I (B)	6	12	12	30
Centro Inclusivo Parcial II (B)	10	15	15	40
Centro Inclusivo Parcial III (B)	10	10	15	35
Centro Inclusivo Parcial IV (B)	6	10	15	31
Centro Administrativo I ©	5	15	10	30
Centro Administrativo II ©	10	10	10	30
Centro Administrativo III ©	5	9	10	24
Puntuación máxima	16	20	20	56

Fuente: elaboración propia.

Capítulo VI.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS PARA EL ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS PARA EL ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS.

Se procede a estudiar la relación de las variables socio demográficas (tipo de centro, sexo o tipología socio-familiar), con los valores del alumnado.

Las puntuaciones individuales son puntuaciones estimadas obtenidas a través de un análisis factorial por dimensión (puntuaciones factoriales). En primer lugar se identifican y nombran los factores, y se opta por conocer qué puntuaciones obtienen los sujetos, lo que nos permitirá analizar las similitudes que se den entre individuos, casos o unidades respecto a sus puntuaciones factoriales. El método de extracción de factores utilizado es el de componentes principales.

6.1. Inclusividad y valores en el alumnado.

A continuación se explicita el contraste de la hipótesis realizado.

H1: Existen diferencias significativas en la elección de valores en el alumnado en función de la tipología de centro (grado de inclusividad del centro) al que pertenezca.

Previo a la contrastación de la hipótesis, se aplica la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de varianzas. Esta prueba, permite comprobar uno de los supuestos paramétricos, requisito apriorístico a la aplicación del análisis de varianza.

TABLA 76: PRUEBA HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

VALORES ECONÓMICOS (GASTO IRRACIONAL)			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,689	2	1809	,185
VALORES ECONÓMICOS (GASTO RACIONAL)			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,198	2	1809	,302
VALORES ESTÉTICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,993	2	1809	,371

VALORES INTELECTUALES			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,893	2	1809	,056
VALORES POLÍTICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,461	2	1808	,631
VALORES ÉTICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,998	2	1808	,369
VALORES SOCIO/AFECTIVOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,164	2	1809	,849
VALORES RELIGIOSOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,920	2	1809	,147
VALORES CULTURA FÍSICA			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,760	2	1808	,468
VALORES ECOLÓGICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,334	2	1809	,716

Los resultados de la prueba de Levene (ver tabla 76) muestran que los diferentes grupos son homogéneos o se comportan de forma similar, por lo que se opta por realizar la prueba ANOVA en cada una de las dimensiones del cuestionario.

DIMENSIÓN VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL).

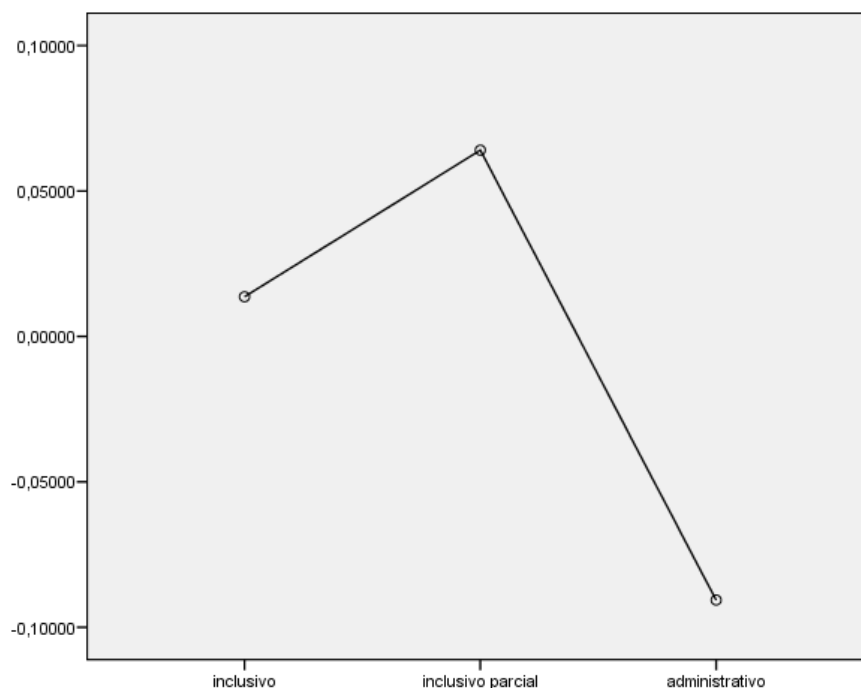
A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores económicos I (gasto irracional).

TABLA 77: ANOVA VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,237	2	3,619	3,629	,027
Intra-grupos	1803,763	1809	,997		
Total	1811,000	1811			

La prueba ANOVA, arroja un valor F de 3,629 cuya probabilidad asociada es 0,027, inferior al nivel de significación. Se rechaza la hipótesis nula por lo que podemos afirmar que se producen diferencias significativas en la elección de valores económicos (ateniendo al gasto irracional) en función del tipo de inclusividad del centro educativo.

GRÁFICO 11: MEDIAS EN VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 11, existe diferencia entre los tipos de centro, descendiendo el valor promedio para centros administrativos. El centro que obtiene mayor puntuación media, es el inclusivo parcial.

TABLA 78: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)

(I) Grado inclusividad (J) Grado inclusividad		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
inclusivo	inclusivo parcial	-,050	,05	,64	-,18	,08
	administrativo	,10	,05	,17	-,03	,24
inclusivo parcial	inclusivo	,05	,05	,64	-,08	,18
	administrativo	,15(*)	,05	,02	,018	,29
administrativo	inclusivo	-,10	,05	,17	-,24	,03
	inclusivo parcial	-,15(*)	,05	,02	-,29	-,01

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Continuando con el análisis de los resultados, y con la finalidad de comprobar las diferencias binarias entre los diferentes grupos, se procede a realizar los contrastes posteriores. Como se puede observar en la tabla 78, las diferencias son estadísticamente significativas entre los grupos inclusivo parcial y administrativo (sig = 0,021).-

DIMENSIÓN VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL).

Se muestran ahora los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores económicos II (gasto racional).

TABLA 79: ANOVA VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,707	2	1,354	1,354	,258
Intra-grupos	1808,293	1809	1,000		
Total	1811,000	1811			

El análisis de varianza ANOVA, aporta un valor F de 1,354, asociado a una probabilidad de 0,258, superior al nivel de confianza fijado, lo que nos lleva a aceptar la hipótesis nula que afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas en los valores económicos de los adolescentes asociados al tipo de inclusividad del centro.

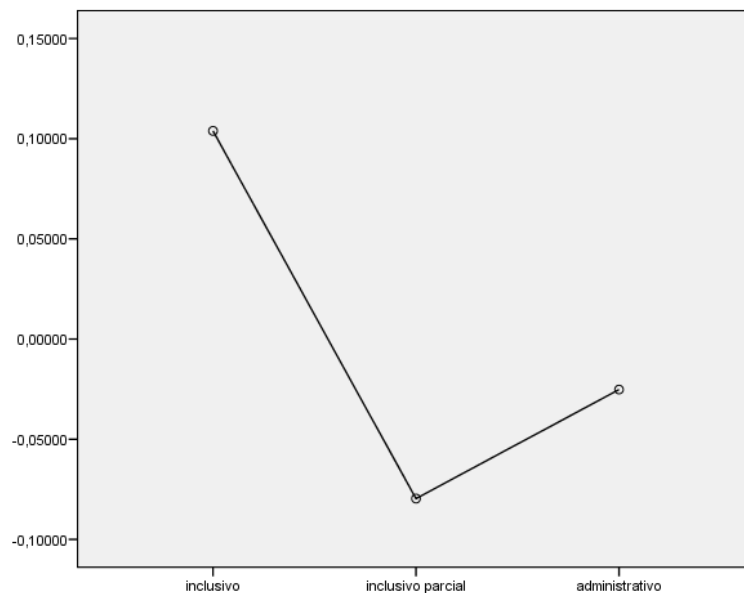
DIMENSIÓN VALORES ESTÉTICOS.

Al realizar la prueba de análisis de varianza, obtenemos un valor de F significativo (tabla 80), con lo que podemos rechazar la hipótesis nula y afirmar diferencias significativas en la elección de valores estéticos del alumnado en función del tipo de centro.

TABLA 80: ANOVA VALORES ESTÉTICOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,147	2	5,573	5,602	,004
Intra-grupos	1799,853	1809	,995		
Total	1811,000	1811			

GRÁFICO 12: MEDIAS EN VALORES ESTÉTICOS



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 12, se observan diferencias entre los tipos de centro, descendiendo los valores para centros inclusivos parciales. El centro que obtiene mayor puntuación media es el inclusivo.

TABLA 81: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ESTÉTICOS

(I) Grado inclusividad	(J) Grado inclusividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
inclusivo	inclusivo parcial	,18 (*)	,056	,003	,05	,31
	administrativo	,12	,058	,070	-,00	,26
inclusivo parcial	inclusivo	-,18(*)	,056	,003	-,31	-,05
	administrativo	-,05	,05	,617	-,19	,08
administrativo	inclusivo	-,12	,05	,070	-,26	,00
	inclusivo parcial	,05	,05	,617	-,08	,19

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Analizando los contrastes posteriores al análisis de varianza (tabla 81), se puede observar que las diferencias se producen entre los centros catalogados como inclusivos y los etiquetados como inclusivos parciales.

DIMENSIÓN VALORES INTELECTUALES.

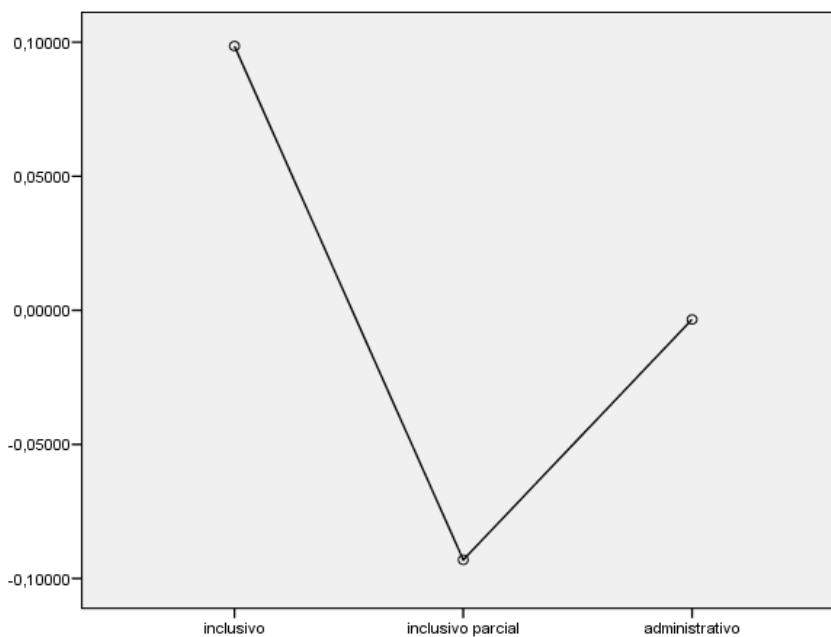
A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores intelectuales.

TABLA 82: ANOVA VALORES INTELECTUALES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,612	2	5,806	5,837	,003
Intra-grupos	1799,388	1809	,995		
Total	1811,000	1811			

En el caso de los valores intelectuales, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la elección del alumnado en función del tipo de centro ($F=5,837$; $Sig.=0,003$).

GRÁFICO 13: MEDIAS EN VALORES INTELECTUALES



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 13, observamos diferencias entre los tipos de centro, descendiendo los valores para centros inclusivos parciales. El centro que obtiene mayor puntuación media es el inclusivo.

TABLA 83: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES INTELECTUALES

(I) Grado inclusividad	(J) Grado inclusividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
inclusivo	inclusivo parcial	,19 (*)	,05	,00	,05	,32
	administrativo	,10	,05	,18	-,03	,23
inclusivo parcial	inclusivo	-,19 (*)	,05	,00	-,32	-,05
	administrativo	-,08	,05	,27	-,22	,04
administrativo	inclusivo	-,10	,05	,18	-,23	,03
	inclusivo parcial	,08	,05	,27	-,04	,22

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Observando la tabla 83 comprobamos que las diferencias se producen entre los grupos inclusivo e inclusivo parcial (sig = 0,02).

DIMENSIÓN VALORES POLÍTICOS.

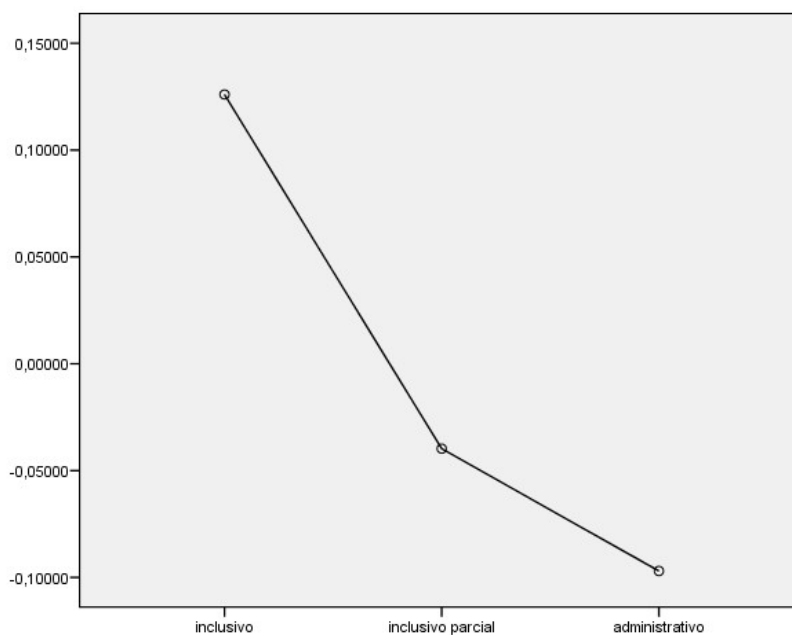
Seguidamente se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores políticos.

TABLA 84: ANOVA VALORES POLÍTICOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,052	2	8,026	8,089	,000
Intra-grupos	1793,948	1808	,992		
Total	1810,000	1810			

Al realizar la prueba de análisis de varianza ANOVA, obtenemos un valor F de 8,089, significativo, cuya probabilidad asociada es 0,000, inferior al nivel de significación. Podemos rechazar la hipótesis nula por lo que podemos afirmar que se producen diferencias significativas en la elección de valores políticos en función del tipo de inclusividad del centro educativo.

GRÁFICO 14: MEDIAS EN VALORES POLÍTICOS



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 14, se dan diferencias entre los tipos de centro, descendiendo los valores para centros administrativos. El centro que obtiene mayor puntuación es el inclusivo.

TABLA 85: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES POLÍTICOS

(I) Grado inclusividad	(J) Grado inclusividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
inclusivo	inclusivo parcial	,16 (*)	,05	,00	,03	,29
	administrativo	,22 (*)	,05	,00	,08	,35
inclusivo parcial	inclusivo	-,16 (*)	,05	,00	-,29	-,03
	administrativo	,05	,05	,58	-,07	,19
administrativo	inclusivo	-,22 (*)	,05	,00	-,35	-,08
	inclusivo parcial	-,05	,05	,58	-,19	,07

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Observando la tabla 85, comprobamos que las diferencias se producen entre los grupos inclusivos e inclusivos parcial (sig = 0,009) y entre los centros inclusivos y administrativos (sig = 0,000).

DIMENSIÓN VALORES ÉTICOS.

En la tabla 86 se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores éticos.

TABLA 86: ANOVA VALORES ÉTICOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,940	2	1,470	1,471	,230
Intra-grupos	1807,060	1808	,999		
Total	1810,000	1810			

La prueba ANOVA, arroja un valor F de 1,471 cuya probabilidad asociada es 0,230, superior al nivel de significación. Podemos aceptar la hipótesis nula por lo que afirmamos que no se producen diferencias significativas en la elección de valores éticos en función del tipo de inclusividad del centro educativo.

DIMENSIÓN VALORES SOCIO-AFECTIVOS.

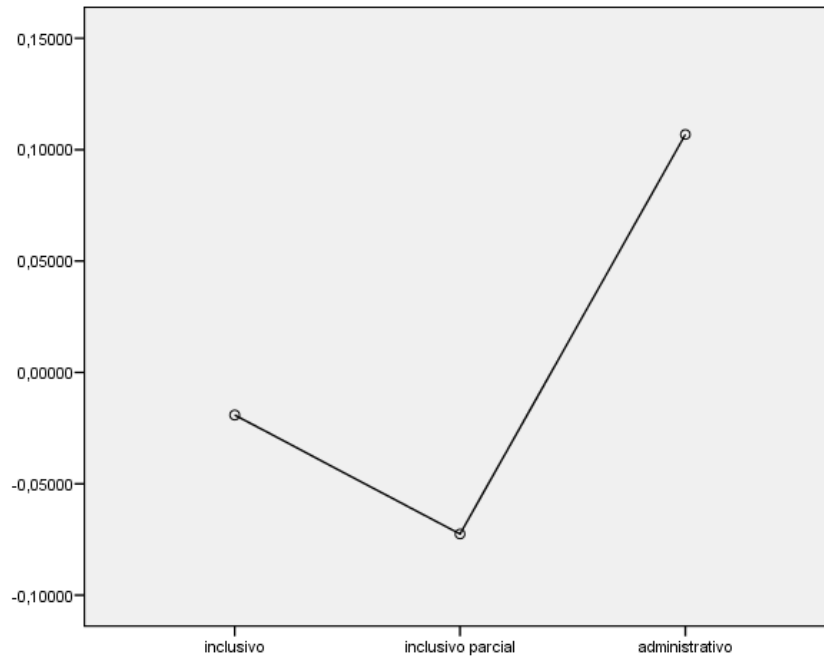
A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores socio-afectivos.

TABLA 87: ANOVA VALORES SOCIO/AFECTIVOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,840	2	4,920	4,941	,007
Intra-grupos	1801,160	1809	,996		
Total	1811,000	1811			

La prueba ANOVA, arroja un valor F de 4,941 cuya probabilidad asociada es 0,007, inferior al nivel de significación. Podemos rechazar la hipótesis nula por lo que se producen diferencias significativas en la elección de valores socio-afectivos en función del tipo de inclusividad del centro educativo.

GRÁFICO 15: MEDIAS EN VALORES SOCIO-AFECTIVOS



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 15, se producen diferencias entre los tipos de centro, descendiendo los valores para centros inclusivos parcial. El centro que obtiene mayor puntuación es el administrativo.

TABLA 88: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES SOCIO-AFECTIVOS

(I) Grado inclusividad	(J) Grado inclusividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
inclusivo	inclusivo parcial	,05	,05	,60	-,07	,18
	administrativo	-,12	,05	,08	-,26	,01
inclusivo parcial	inclusivo	-,05	,05	,60	-,18	,07
	administrativo	-,17 (*)	,05	,00	-,31	-,04
administrativo	inclusivo	,12	,05	,08	-,01	,26
	inclusivo parcial	,17 (*)	,05	,00	,04	,31

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Observando la tabla 88, comprobamos que las diferencias se producen entre los grupos inclusivo parcial y administrativos (sig = 0,006).

DIMENSIÓN VALORES RELIGIOSOS.

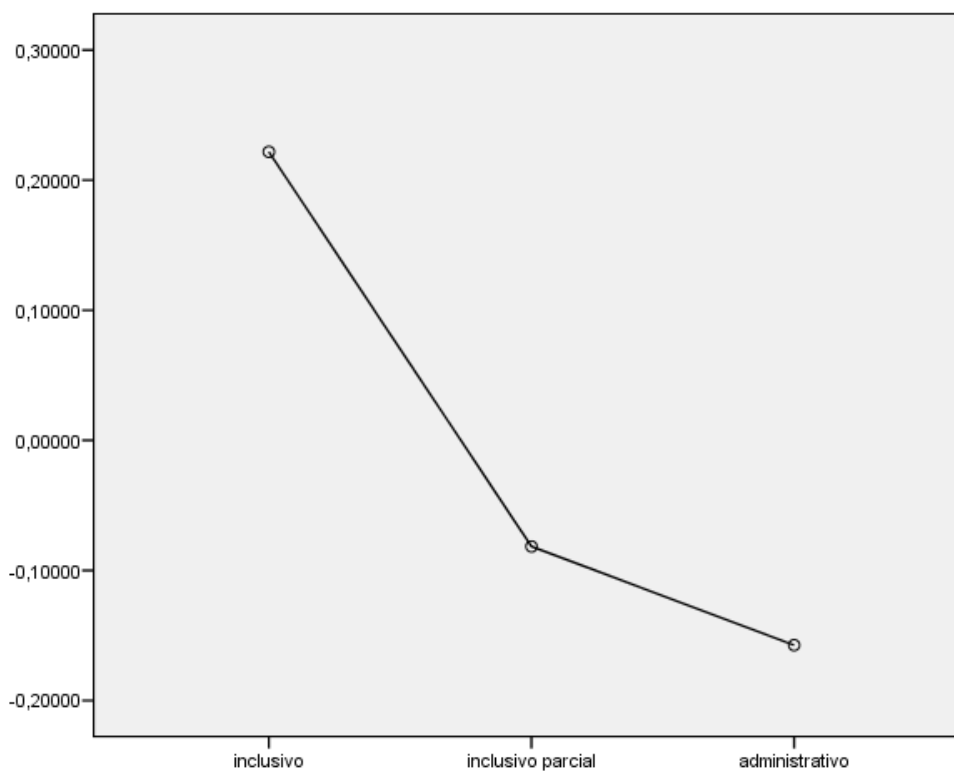
A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores religiosos.

TABLA 89: ANOVA VALORES RELIGIOSOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	48,502	2	24,251	24,891	,000
Intra-grupos	1762,498	1809	,974		
Total	1811,000	1811			

Tras el análisis de varianza, obtenemos un valor de F significativo y por tanto, podemos rechazar la hipótesis nula asumiendo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

GRÁFICO 16: MEDIAS EN VALORES RELIGIOSOS



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 16, se dan diferencias entre los tipos de centro, descendiendo los valores para centros administrativos. El centro que obtiene mayor puntuación es el inclusivo.

TABLA 90: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES RELIGIOSOS

(I) Grado inclusividad	(J) Grado inclusividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
inclusivo	inclusivo parcial	,30 (*)	,05	,00	,17	,43
	administrativo	,37 (*)	,05	,00	,24	,51
inclusivo parcial	inclusivo	-,30 (*)	,05	,00	-,43	-,17
	administrativo	,07	,05	,38	-,05	,21
administrativo	inclusivo	-,37 (*)	,05	,00	-,51	-,24
	inclusivo parcial	-,07	,05	,38	-,21	,05

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Observando la tabla 90, comprobamos que las diferencias se producen entre los grupos inclusivos e inclusivos parcial (sig = 0,000) y entre los centros inclusivos y administrativos (sig = 0,000).

DIMENSIÓN VALORES CULTURA FÍSICA.

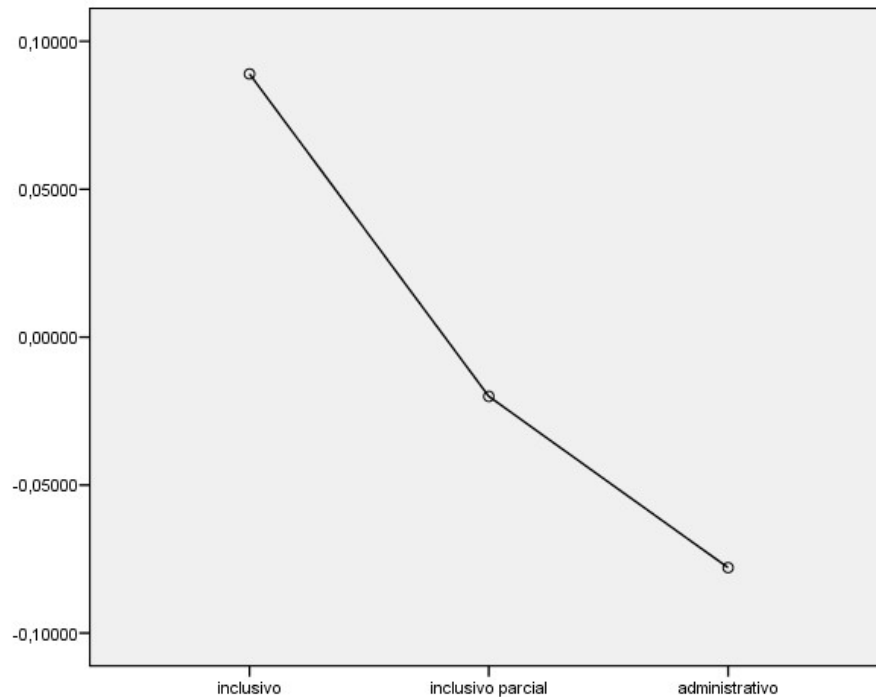
Se muestran a continuación los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores cultura física.

TABLA 91: ANOVA VALORES CULTURA FÍSICA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,506	2	4,253	4,268	,014
Intra-grupos	1801,494	1808	,996		
Total	1810,000	1810			

La prueba ANOVA, arroja un valor F de 4,268 cuya probabilidad asociada es 0,014, inferior al nivel de significación. Podemos rechazar la hipótesis nula por lo que se afirma que se producen diferencias significativas en la elección de valores cultura física en función del tipo de inclusividad del centro educativo.

GRÁFICO 17: MEDIAS EN VALORES CULTURA FÍSICA



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 17, se producen diferencias entre los tipos de centro, descendiendo los valores para centros administrativos. El centro que obtiene mayor puntuación es el inclusivo.

TABLA 92: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES DE CULTURA FÍSICA

(I) Grado inclusividad	(J) Grado inclusividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
inclusivo	inclusivo parcial	,10	,05	,12	-,02	,24
	administrativo	,16 (*)	,05	,01	,02	,30
inclusivo parcial	inclusivo	-,10	,05	,12	-,24	,02
	administrativo	,05	,05	,57	-,07	,19
administrativo	inclusivo	-,16 (*)	,05	,01	-,30	-,02
	inclusivo parcial	-,05	,05	,57	-,19	,07

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Observando la tabla 92, comprobamos que las diferencias se producen entre los grupos inclusivos y administrativos (sig = 0,012).

DIMENSIÓN VALORES ECOLÓGICOS.

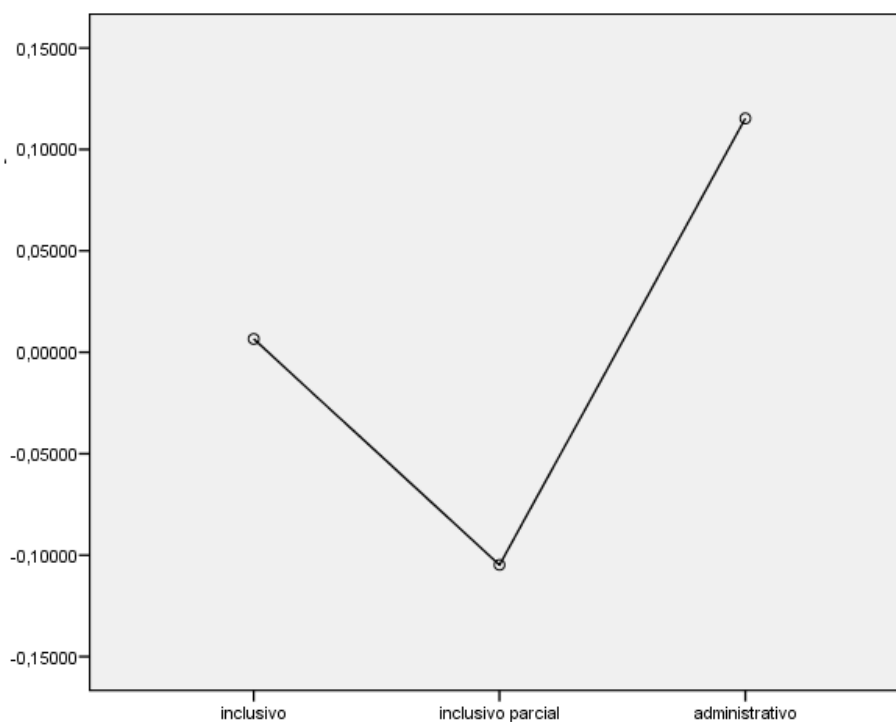
Seguidamente se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores ecológicos.

TABLA 93: ANOVA VALORES ECOLÓGICOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	14,339	2	7,169	7,219	,001
Intra-grupos	1796,661	1809	,993		
Total	1811,000	1811			

Los resultados del ANOVA nos proporcionan un valor significativo del estadístico (sig.=0,001) con lo que podemos afirmar diferencias significativas en la elección de valores ecológicos en función del tipo de centro.

GRÁFICO 18: MEDIAS EN VALORES ECOLÓGICOS



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 18, se producen diferencias entre los tipos de centro, descendiendo los valores para centros inclusivos parcial. El centro que obtiene mayor puntuación es el administrativo.

TABLA 94: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ECOLÓGICOS

(I) Grado inclusividad	(J) Grado inclusividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
inclusivo	inclusivo parcial	,11	,05	,11	-,02	,24
	administrativo	-,10	,05	,15	-,24	,02
inclusivo parcial	inclusivo	-,11	,05	,11	-,24	,02
	administrativo	-,22 (*)	,05	,00	-,35	-,08
administrativo	inclusivo	,10	,05	,15	-,028	,24
	inclusivo parcial	,22 (*)	,058	,00	,08	,35

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Observando la tabla 94, comprobamos que las diferencias se establecen entre los grupos inclusivo parcial y administrativo (sig = 0,000).

6.2. Género y valores.

A continuación se contrastará la hipótesis de diferencias en la elección de valores en función del sexo de los estudiantes.

H2: Existen diferencias significativas en la elección de valores en el alumnado en función de características personales (sexo).

Previo a la comprobación de la hipótesis 2, se realiza un análisis de los supuestos paramétricos. Se aplica la prueba de Levene para la homogeneidad de varianzas en los diferentes grupos.

TABLA 95: HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS EN HIPÓTESIS 2

VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,756	1	1791	,385
VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,515	1	1791	,219
VALORES ESTÉTICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
6,576	1	1791	,010

VALORES INTELECTUALES			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,002	1	1791	,969
VALORES POLÍTICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
11,704	1	1790	,001
VALORES ÉTICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,405	1	1790	,525
VALORES SOCIO-AFECTIVOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
21,727	1	1791	,000
VALORES RELIGIOSOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,563	1	1791	,453
VALORES CULTURA FÍSICA			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,699	1	1790	,403
VALORES ECOLÓGICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,327	1	1791	,567

Los resultados de las pruebas de homogeneidad de varianzas (tabla 95) muestran que los valores estéticos, políticos y socio-afectivos no son homogéneos o no se comportan de forma similar, no siendo así para el resto de valores donde sí se produce homogeneidad de varianzas. Al no cumplirse el supuesto de homogeneidad en estas variables, se opta por realizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Para el resto de dimensiones se opta por la prueba T de Student.

DIMENSIÓN VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL).

A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores económicos I (gasto irracional).

TABLA 96: ESTADÍSTICOS DE GRUPO

	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valores económicos	chico	890	,0381540	,99335509	,03329734
gasto irracional	chica	903	-,0475727	1,00581638	,03347147

TABLA 97: PRUEBA T VALORES ECONÓMICOS (GASTO IRRACIONAL)

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior	Inferior
Valores Económicos (gasto irracional)	,756	,385	1,816	1791	,070	,08572672	,047217	-,00687	,17833
			1,816	1790,9	,070	,08572672	,047212	-,00687	,17832

Tras la realización de la prueba T, se obtiene un valor no significativo (sig.=0,070), por lo que se puede afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas en la elección de valores económicos (gasto irracional) entre chicos y chicas.

DIMENSIÓN VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL).

Aparecen a continuación los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores económicos II (gasto racional).

TABLA 98: ESTADÍSTICOS DE GRUPO

	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valores económicos gasto racional	chico	890	,0431522	,97913416	,03282065
	chica	903	-,0382103	1,01958768	,03392975

TABLA 99: PRUEBA T VALORES ECONÓMICOS (GASTO RACIONAL)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Valores Económicos Gasto racional	Se han asumido varianzas iguales	1,515	,219	1,723	1791	,085	,08136	,04722	-,01124	,17397
	No se han asumido varianzas iguales			1,724	1789,79	,085	,08136	,04720	-,01122	,17394

A la vista de los resultados (tabla 99) se puede afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas en la elección de valores económicos (gasto racional) en función del sexo.

DIMENSIÓN VALORES ESTÉTICOS.

Seguidamente aparecen los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores estéticos.

TABLA 100: RESULTADOS U-MANN WHITNEY VALORES ESTÉTICOS

	sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
valores estéticos	chico	890	784,43	698146,50
	chica	903	1007,95	910174,50
	Total	1793		

TABLA 101: ESTADÍSTICO DE CONTRASTE VALORES ESTÉTICOS

	valores estéticos
U de Mann-Whitney	301651,500
W de Wilcoxon	698146,500
Z	-9,140
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: sexo

La prueba U de Mann-Whitney, arroja un p valor de 0,000, inferior al nivel de significación (0,05), por lo que, podemos afirmar que existen diferencias significativas en la elección de valores estéticos en función del sexo del alumnado.

DIMENSIÓN VALORES INTELECTUALES.

A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores intelectuales.

TABLA 102: ESTADÍSTICOS DE GRUPO

	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valores intelectuales	chico	890	-,0126710	1,00407257	,03365659
	chica	903	,0111731	,99532847	,03312246

TABLA 103: PRUEBA T VALORES INTELECTUALES

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Superior	Inferior	
Se han asumido varianzas iguales	,002	,969	-,50	1791	,614	-,02384410	,04721843	-,116453	,068764	
No se han asumido varianzas iguales			-,50	1790,032	,614	-,02384410	,04722143	-,116459	,068770	

Una vez realizada la prueba T, se obtiene un valor no significativo del estadístico (sig.=0,614), por tanto se puede afirmar que no existen diferencias en la elección de valores intelectuales entre chicos y chicas.

DIMENSIÓN VALORES POLÍTICOS.

En las tablas 104 y 105 aparecen los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores políticos.

TABLA 104: RESULTADOS U-MANN WHITNEY VALORES POLÍTICOS

	sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Valores políticos	chico	890	838,60	746357,50
	chica	902	953,63	860170,50
	Total	1792		

TABLA 105: ESTADÍSTICO DE CONTRASTE VALORES POLÍTICOS

	valores políticos
U de Mann-Whitney	349862,500
W de Wilcoxon	746357,500
Z	-4,705
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: sexo

La prueba U de Mann-Whitney, arroja un p valor de 0,000, inferior al nivel de significación (0,05), por lo que, podemos afirmar que existen diferencias significativas en la elección de valores políticos en función del sexo del alumnado.

DIMENSIÓN VALORES ÉTICOS.

A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores éticos.

TABLA 106: ESTADÍSTICOS DE GRUPO

sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valores éticos chico	890	-,1089632	1,00563236	,03370887
chica	902	,1183006	,97300143	,03239740

TABLA 107: PRUEBA T VALORES ÉTICOS

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias								
		F		t		Sig. (bilateral)		95% Intervalo de confianza para la diferencia		
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	
Valores éticos	Se han asumido varianzas iguales	,405	,525	-4,862	1790	,000	-,22726375	,04674307	-,31894047	-,13558704
	No se han asumido varianzas iguales			-4,861	1786,16	,000	-,22726375	,04675339	-,31896086	-,13556665

Tras la realización de la prueba T se puede afirmar que existen diferencias significativas en la elección de valores éticos en función del sexo del alumnado (sig.=0,000). Al

comparar las medias de los dos grupos (tabla 107) se observa que las chicas puntúan por encima de los chicos en valores éticos.

DIMENSIÓN VALORES SOCIO-AFECTIVOS.

Se detallan ahora los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores socio-afectivos.

TABLA 108: RESULTADOS U-MANN WHITNEY VALORES SOCIO-AFECTIVOS

	sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
valores socio-afectivos	chico	890	797,97	710195,50
	chica	903	994,60	898125,50
	Total	1793		

TABLA 109: ESTADÍSTICO DE CONTRASTE VALORES SOCIO-AFECTIVOS

	valores socio-afectivos
U de Mann-Whitney	313700,500
W de Wilcoxon	710195,500
Z	-8,041
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: sexo

La prueba U de Mann-Whitney, arroja un p valor de 0,000, inferior al nivel de significación (0,05), por lo que podemos afirmar que existen diferencias significativas en la elección de valores socio-afectivos en función del sexo.

DIMENSIÓN VALORES RELIGIOSOS.

A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores religiosos.

TABLA 110: ESTADÍSTICOS DE GRUPO

	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valores religiosos	chico	890	-,1095328	,98671055	,03307461
	chica	903	,1015882	1,00335731	,03338964

TABLA 111: PRUEBA T VALORES RELIGIOSOS

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Superior	Inferior	
Valores religiosos	,563	,453	-4,492	1791	,000	-,21112101	,04700356	-,303308	-,118933	
			-4,492	1790,9	,000	-,21112101	,04699785	-,303297	-,118944	

Tras la realización de la prueba T, se obtiene una t significativa por lo que se puede afirmar que existen diferencias significativas en la elección de valores religiosos entre chicos y chicas. Al comparar las medias de los dos grupos (tabla 111) se observa que las chicas puntúan por encima de los chicos en valores de tipo religioso.

DIMENSIÓN VALORES CULTURA FÍSICA.

Aquí aparecen los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores cultura física.

TABLA 112: ESTADÍSTICOS DE GRUPO

	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valores cultura física	chico	889	,0326084	,98283490	,03296322
	chica	903	-,0254409	1,01630310	,03382045

TABLA 113: PRUEBA T VALORES CULTURA FÍSICA

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior	Inferior
Valores cultura física	,699	,403	1,229	1790	,219	,05804928	,04723944	-,03460	,150699
			1,229	1789,430	,219	,05804928	,04722708	-,03457	,150675

A la vista de los resultados (tabla 113) podemos afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en la elección de valores físicos.

DIMENSIÓN VALORES ECOLÓGICOS.

A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores ecológicos.

TABLA 114: ESTADÍSTICOS DE GRUPO

sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valores ecológicos chico	890	,0106803	1,00742699	,03376903
chica	903	-,0125576	,99257179	,03303072

TABLA 115: PRUEBA T VALORES ECOLÓGICOS

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior	Inferior
Valores ecológicos	,327	,567	,492	1791	,623	,02323788	,04723235	-,06939	,1158741
			,492	1789,457	,623	,02323788	,04723744	-,06940	,115884

En el caso de los valores ecológicos, los resultados de la prueba t de diferencia de medias indica que no existen diferencias significativas en función del sexo (sig.=0,623).

6.3. *Características contextuales y elección de valores.*

A continuación se contrastará la hipótesis de diferencias en la elección de valores en función de la situación familiar y personal de los estudiantes, respecto al lugar de procedencia de ambos.

H3: Existen diferencias significativas en la elección de valores en el alumnado en función de características contextuales (*lugar de procedencia personal y/o familiar*).

Para la comprobación de la hipótesis 3, generamos una nueva variable a partir otras ya existentes, denominándola como situación familiar y personal. Dicha variable se calcula con una puntuación de 2 si tanto la familia como el alumnado son extranjeros, con un 3 si la familia es extranjera pero el alumnado no y con un 4 si tanto la familia como el alumnado no es extranjero.

Antes de contrastar la tercera hipótesis del estudio, se aplica la prueba de homogeneidad de varianzas como comprobación de los supuestos paramétricos.

TABLA 116: PRUEBA HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,129	2	1802	,879
VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,715	2	1802	,489
VALORES ESTÉTICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,649	2	1802	,523
VALORES INTELECTUALES			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,451	2	1802	,235
VALORES POLÍTICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,096	2	1801	,908

VALORES ÉTICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,641	2	1801	,026
VALORES SOCIO-AFECTIVOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,539	2	1802	,215
VALORES RELIGIOSOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,594	2	1802	,028
VALORES CULTURA FÍSICA			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,160	2	1801	,852
VALORES ECOLÓGICOS			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,600	2	1802	,549

Los resultados de la prueba de Levene muestran que los diferentes grupos son homogéneos o se comportan de forma similar en la mayoría de las dimensiones, exceptuando en los valores éticos y religiosos. Al no cumplirse el supuesto de homogeneidad en estas dos variables, se opta por realizar la prueba HSD de Kruskal-Wallis. Para el resto de dimensiones se realiza la prueba ANOVA.

DIMENSIÓN VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL).

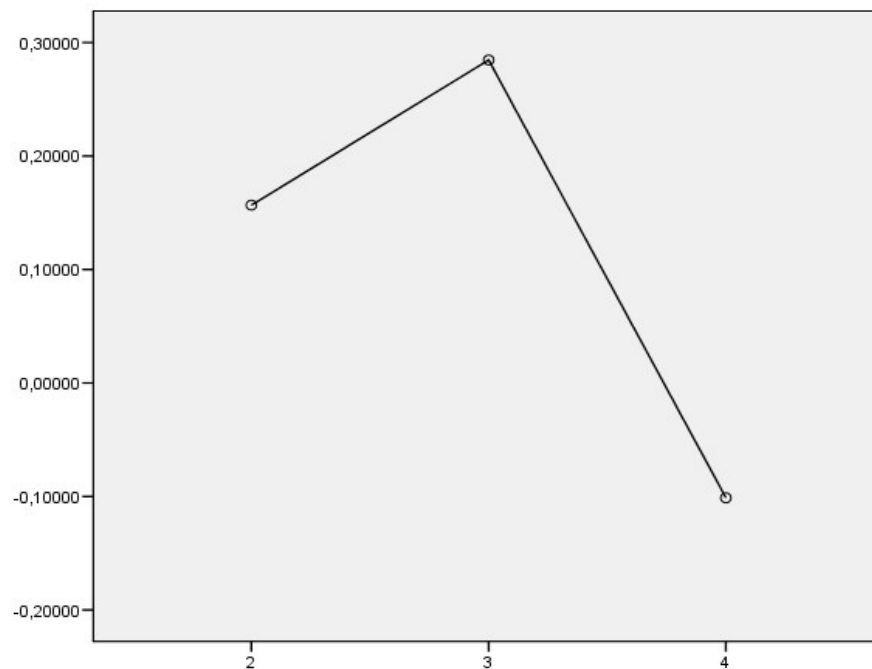
A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores económicos I (gasto irracional).

TABLA 117: ANOVA VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	37,853	2	18,926	19,271	,000
Intra-grupos	1769,750	1802	,982		
Total	1807,603	1804			

La prueba ANOVA, nos proporciona un valor F de 19,271 cuya probabilidad asociada es de Sig. = 0,000, inferior al nivel de significación. Podemos rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, por lo que, se producen diferencias significativas en la elección de valores económicos (ateniendo al gasto irracional) en función de las características familiares-personales del alumnado.

GRÁFICO 19: MEDIAS EN VALORES ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 19, existen diferencias entre los tipos de centro, descendiendo los valores para familias nacionales con hijos/as también españoles/as. El tipo de familia que obtiene mayor puntuación es la formada por familias extranjeras con hijos/as españoles/as.

TABLA 118: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ECONÓMICOS (I) GASTO IRRACIONAL

(I) Situación familiar y personal	(J) Situación familiar y personal	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Familia y alumnado extranjeros	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,12	,08	,30	-,33	,07
	Familia y alumnado españoles	,25 (*)	,05	,00	,12	,38
Familia extranjera y alumno/a español/a	Familia y alumnado extranjeros	,12	,08	,30	-,07	,33
	Familia y alumnado españoles	,38 (*)	,07	,00	,20	,56
Familia y alumnado españoles	Familia y alumnado extranjeros	-,25 (*)	,05	,00	-,38	-,12
	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,38 (*)	,07	,00	-,56	-,20

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Como se puede observar en la tabla 118, las diferencias son estadísticamente significativas entre los grupos familia y alumnado extranjeros y familias y alumnado españoles (sig=0,000) así como entre los grupos familia extranjera con hijos nacionales y familias españolas (sig=0,000).

DIMENSIÓN VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL).

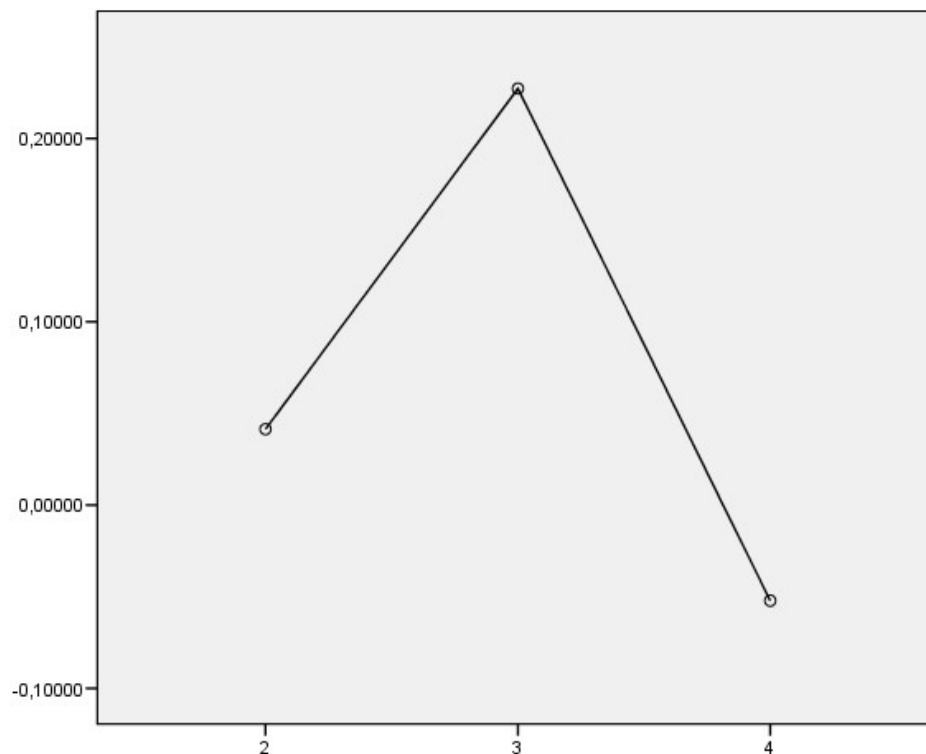
Se muestran ahora los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores económicos II (gasto racional).

TABLA 119: ANOVA VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,730	2	6,865	6,913	,001
Intra-grupos	1789,447	1802	,993		
Total	1803,177	1804			

La prueba ANOVA, arroja un valor F de 6,913 cuya probabilidad asociada es de 0,001, inferior al nivel de significación. Podemos rechazar la hipótesis nula, por lo que podemos afirmar que se producen diferencias significativas en la elección de valores económicos (ateniendo al gasto racional) en el alumnado en función de las características familiares-personales del alumnado.

GRÁFICO 20: MEDIAS EN VALORES ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 20, existen diferencias entre los tipos de familias, descendiendo los valores para familias compuestas por padres/madres e hijos/as españoles. La familia que obtiene mayor puntuación es la compuesta por padres/madres extranjeros pero con hijos/as españoles/as.

TABLA 120: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ECONÓMICOS (I) GASTO IRRACIONAL

(I) Situación familiar y personal	(J) Situación familiar y personal	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Familia y alumnado extranjeros	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,18	,08	,08	-,39	,019
	Familia y alumnado españoles	,09	,05	,22	-,03	,22
Familia extranjera y alumno/a español/a	Familia y alumnado extranjeros	,18	,08	,08	-,01	,39
	Familia y alumnado españoles	,27 (*)	,07	,00	,09	,46
Familia y alumnado españoles	Familia y alumnado extranjeros	-,09	,05	,22	-,22	,03
	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,27 (*)	,07	,00	-,46	-,09

La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Analizando la tabla 120, las diferencias son estadísticamente significativas entre los grupos familia extranjera con hijos/as españoles/as y familia y alumnado españoles (sig=0,001).

DIMENSIÓN VALORES ESTÉTICOS.

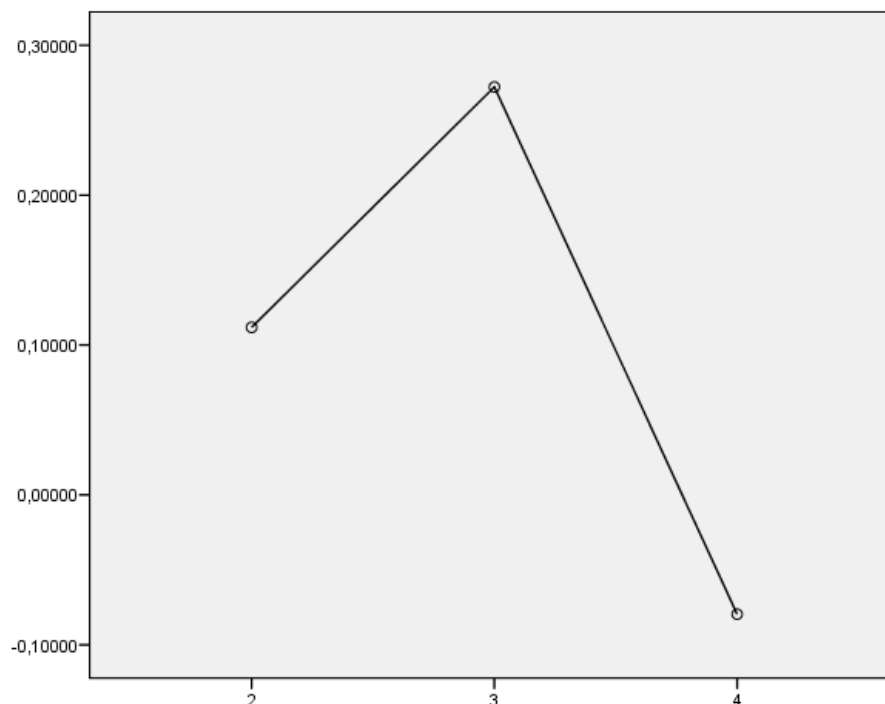
Los resultados obtenidos en la dimensión valores estéticos, aparecen recogidos a continuación.

TABLA 121: ANOVA VALORES ESTÉTICOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	26,802	2	13,401	13,647	,000
Intra-grupos	1769,460	1802	,982		
Total	1796,262	1804			

La prueba ANOVA, arroja un valor F significativo. Podemos rechazar la hipótesis nula, por lo que podemos afirmar que se producen diferencias significativas en la elección de valores estéticos en función de las características familiares-personales del alumnado.

GRÁFICO 21: RESULTADO DE MEDIAS EN VALORES ESTÉTICOS



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 121, se dan diferencias en la elección de valores estéticos en función a la situación familiar y personal, descendiendo los valores para familias compuestas por padres/madres e hijos/as españoles. La familia que obtiene mayor puntuación es la compuesta por padres/madres extranjeros pero con hijos/as españoles/as.

TABLA 122: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES ESTÉTICOS

(I) Situación familiar y personal	(J) Situación familiar y personal	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Familia y alumnado extranjeros	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,16	,08	,15	-,36	,04
	Familia y alumnado españoles	,19(*)	,05	,00	,05	,32
Familia extranjera y alumno/a español/a	Familia y alumnado extranjeros	,16	,08	,15	-,04	,36
	Familia y alumnado españoles	,35(*)	,07	,00	,16	,53
Familia y alumnado españoles	Familia y alumnado extranjeros	-,19(*)	,05	,00	-,32	-,05
	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,35(*)	,07	,00	-,53	-,16

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Según la tabla 122, se observan diferencias entre las familias e hijos/as extranjeros y familias e hijos/as españoles, puesto que obtenemos un valor Sig = 0,002, siendo inferior al nivel de significación (0,05). También hay diferencias entre las familias de

hijos/as españoles y familias extranjeras con hijos/as españoles/as con un valor Sig = 0,000 inferior al nivel de significación.

DIMENSIÓN VALORES INTELECTUALES.

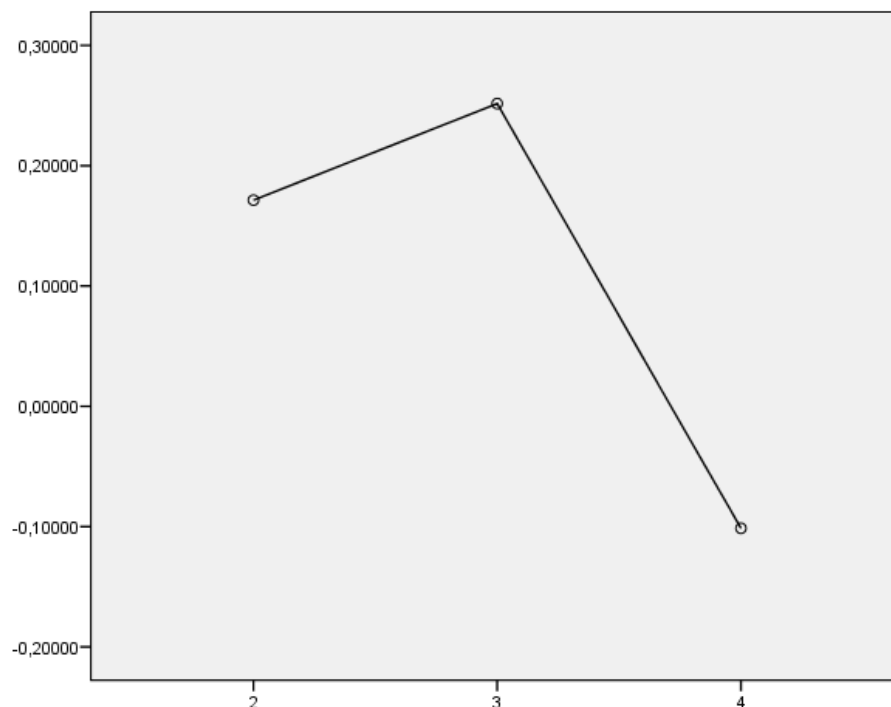
A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores intelectuales.

TABLA 123: ANOVA VALORES INTELECTUALES

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	36,557	2	18,279	18,718	,000
Intra-grupos	1759,677	1802	,977		
Total	1796,235	1804			

Se obtiene un valor F de 18,718 cuya probabilidad asociada es de 0,000, inferior al nivel de significación. Podemos rechazar la hipótesis nula, por lo que, podemos afirmar que se producen diferencias significativas en la elección de valores intelectuales en el alumnado en función de las características familiares-personales del alumnado.

GRÁFICO 22: RESULTADO DE MEDIAS EN VALORES INTELECTUALES



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 22, existen diferencias entre los tipos de familias, descendiendo los valores para familias compuestas por padres/madres e hijos/as españoles. La familia que obtiene mayor puntuación es la compuesta por padres/madres extranjeros pero con hijos/as españoles/as.

TABLA 124: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES INTELECTUALES

(I) Situación familiar y personal	(J) Situación familiar y personal	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Familia y alumnado extranjeros	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,08	,08	,62	-,28	,12
	Familia y alumnado españoles	,27(*)	,05	,00	,14	,40
Familia extranjera y alumno/a español/a	Familia y alumnado extranjeros	,08	,08	,62	-,12	,28
	Familia y alumnado españoles	,35(*)	,07	,00	,17	,53
Familia y alumnado españoles	Familia y alumnado extranjeros	-,27(*)	,05	,00	-,40	-,14
	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,35(*)	,07	,00	-,53	-,17

La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Como se puede observar en la tabla 124, las diferencias son estadísticamente significativas entre las familias e hijos/as extranjeros/as y las familias e hijos/as españoles/as (sig=0,000), así como entre las familias extranjeras con hijos/as españoles y familias e hijos nacionales (sig=0,000).

DIMENSIÓN VALORES POLÍTICOS.

La prueba ANOVA, arroja un valor F de 0,764 cuya probabilidad asociada es de 0,466, superior al nivel de significación 0,05. Podemos aceptar hipótesis nula, por lo que afirmamos que no se producen diferencias significativas en la elección de valores políticos en función de las características familiares-personales del alumnado.

TABLA 125: ANOVA VALORES POLÍTICOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,523	2	,761	,764	,466
Intra-grupos	1794,623	1801	,996		
Total	1796,146	1803			

DIMENSIÓN VALORES ÉTICOS.

Aquí se observan los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores éticos.

TABLA 126: PRUEBA DE KRUSKAL WALLIS EN VALORES ÉTICOS SEGÚN LA TIPOLOGÍA FAMILIAR Y PERSONAL

situacion familiar y personal		N	Rango promedio
valores éticos	Familia y alumnado extranjeros	418	894,72
	Familia extranjera y alumno/a español/a	188	826,90
	Familia y alumnado españoles	1198	917,08
	Total	1804	

TABLA 127: ESTADÍSTICOS DE CONTRASTES VALORES ÉTICOS

	valores éticos
Chi-cuadrado	4,991
gl	2
Sig. asintót.	,082

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: situación_familiar_y_personal

En la prueba Kruskal Wallis obtenemos un p valor igual a 0,082, por lo que podemos afirmar que no existen diferencias en la elección de valores éticos en función de la situación familiar o/y personal del alumnado.

DIMENSIÓN VALORES SOCIO-AFECTIVOS.

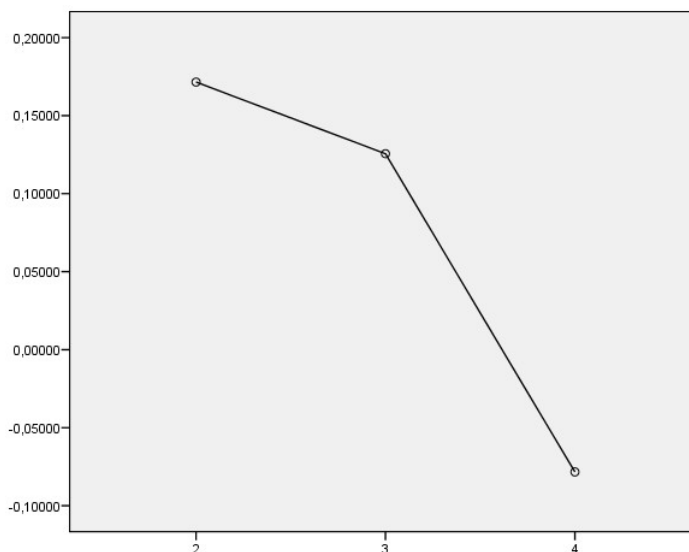
A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores socio-afectivos.

TABLA 128: ANOVA VALORES SOCIO-AFECTIVOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	22,628	2	11,314	11,450	,000
Intra-grupos	1780,617	1802	,988		
Total	1803,245	1804			

La prueba ANOVA, arroja un valor F de 11,450 cuya probabilidad asociada es de 0,000, inferior al nivel de significación. Podemos rechazar la hipótesis nula, por lo que afirmamos que se producen diferencias significativas en la elección de valores socio-afectivos en el alumnado en función de las características familiares-personales del alumnado.

GRÁFICO 23: MEDIAS EN VALORES SOCIO-AFECTIVOS



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 23, se dan diferencias en función de las características familiares-personales del alumnado, descendiendo los valores para las familias no extranjeras que tienen hijos/as españoles/as.

TABLA 129: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES SOCIO-AFECTIVOS

(I) Situación familiar y personal	(J) Situación familiar y personal	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Familia y alumnado extranjeros	Familia extranjera y alumno/a español/a	,04	,08	,85	-,15	,25
	Familia y alumnado españoles	,24(*)	,05	,00	,11	,38
Familia extranjera y alumno/a español/a	Familia y alumnado extranjeros	-,04	,08	,85	-,25	,15
	Familia y alumnado españoles	,20(*)	,07	,02	,02	,38
Familia y alumnado españoles	Familia y alumnado extranjeros	-,24(*)	,05	,00	-,38	-,11
	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,20(*)	,07	,02	-,38	-,02

La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Como se puede observar en la tabla 129, las diferencias son estadísticamente significativas entre las familias e hijos/as extranjeros/as y las familias e hijos/as españoles/as (sig=0,000). También se encuentran diferencias significativas entre las familias extranjeras y alumnado español y el grupo de familia y alumnado españoles (sig=0,024).

DIMENSIÓN VALORES RELIGIOSOS

Se pueden observar a continuación los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores religiosos.

TABLA 130: PRUEBA DE KRUSKAL WALLIS EN VALORES RELIGIOSOS SEGÚN LA TIPOLOGÍA FAMILIAR Y PERSONAL

	situacion_familiar_y_personal	N	Rango promedio
valores religiosos	Familia y alumnado extranjeros	418	1141,98
	Familia extranjera y alumno/a español/a	189	1123,07
	Familia y alumnado españoles	1198	784,90
	Total	1805	

TABLA 131: ESTADÍSTICOS DE CONTRASTES VALORES RELIGIOSOS

	valores religiosos
Chi-cuadrado	183,122
gl	2
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: situacion_familiar_y_personal

En la prueba Kruskal Wallis obtenemos un p valor igual a 0,000, afirmamos por tanto que existen diferencias estadísticamente significativas en la elección de valores religiosos en función de la situación familiar y personal del alumnado.

DIMENSIÓN VALORES CULTURA FÍSICA.

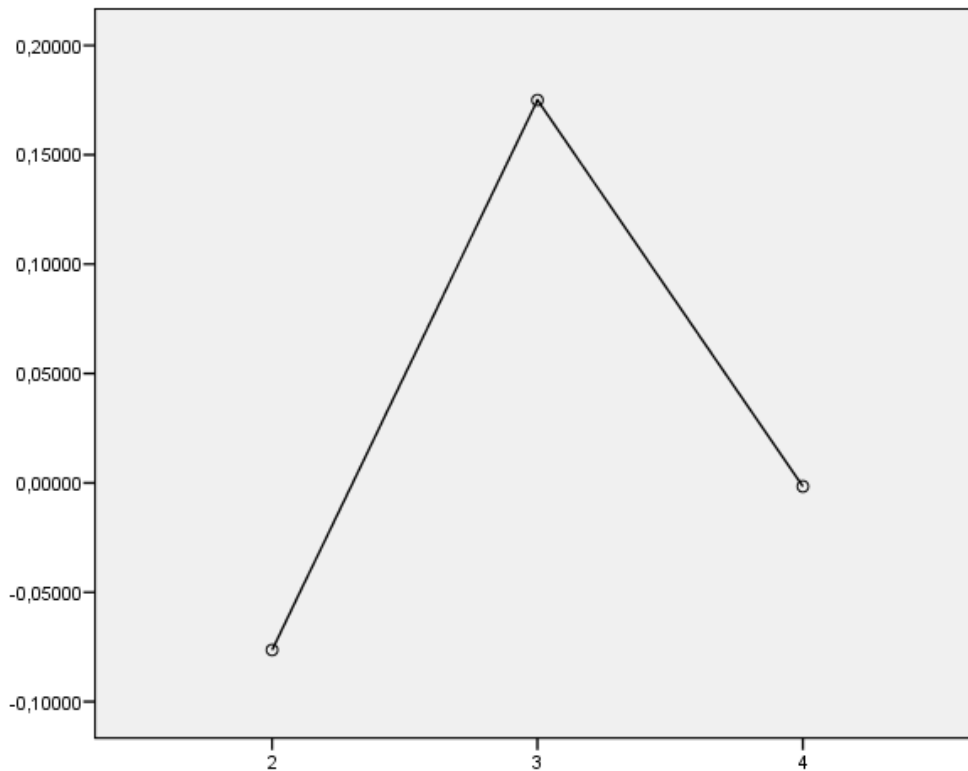
Seguidamente se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores cultura física.

TABLA 132: ANOVA VALORES CULTURA FÍSICA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,227	2	4,113	4,131	,016
Intra-grupos	1793,330	1801	,996		
Total	1801,557	1803			

La prueba ANOVA, proporciona un valor F de 4,131 cuya probabilidad asociada es de 0,016, inferior al nivel de significación. Podemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que se producen diferencias significativas en la elección de valores cultura física en el alumnado en función de las características familiares-personales del alumnado.

GRÁFICO 24: MEDIAS EN VALORES CULTURA FÍSICA



Tal y como se puede apreciar en el gráfico 24, observamos diferencias en la elección de valores en función de las características familiares-personales del alumnado. Descienden los valores para las familias e hijos/as españoles/as y el valor más alto lo obtiene el alumnado nacional que tiene familia extranjera.

TABLA 133: PRUEBA HSD DE TUKEY EN VALORES CULTURA FÍSICA

(I) Situación familiar y personal	(J) Situación familiar y personal	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Familia y alumnado extranjeros	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,25 (*)	,08	,01	-,45	-,04
	Familia y alumnado españoles	-,07	,05	,38	-,20	,05
Familia extranjera y alumno/a español/a	Familia y alumnado extranjeros	,25 (*)	,08	,01	,04	,45
	Familia y alumnado españoles	,17	,07	,06	-,00	,35
Familia y alumnado españoles	Familia y alumnado extranjeros	,07	,05	,38	-,05	,20
	Familia extranjera y alumno/a español/a	-,17	,07	,06	-,35	,00

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Como se puede apreciar en la tabla 133, las diferencias son estadísticamente significativas entre las familias e hijos/as extranjeros/as y las familias extranjeras con hijos/as españoles (sig = 0,011).

DIMENSIÓN VALORES ECOLÓGICOS.

A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas estadísticas en la dimensión valores ecológicos.

TABLA 134: ANOVA VALORES ECOLÓGICOS

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,601	2	2,800	2,829	,059
Intra-grupos	1783,966	1802	,990		
Total	1789,567	1804			

Al realizar la prueba de análisis de varianza, obtenemos un valor F no significativo, con lo que podemos aceptar la hipótesis nula y afirmar que no existen diferencias significativas en la elección de valores ecológicos del alumnado en función del lugar de procedencia familiar y/o personal.

Capítulo VII.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.

7.1. Interpretación de resultados.

Tipología de valores en los adolescentes

Los adolescentes de la muestra manifiestan un perfil de valores semejante pero también diferencias. La mayoría destacan los valores técnicos, ecológicos y estéticos, y parcialmente algunos valores político-éticos relacionados con la justicia, la libertad y el apoyo a sus amistades, los valores socio-afectivos relacionados con la ayuda, el respeto a los demás, la cooperación, la integración y el sentirse dentro del grupo. Los valores que más eligen son de tipo deportivo y tecnológico. Por otro lado, también se aprecia cierta tendencia a valorar valores relacionados con lo artístico y religioso así como el medio ambiente.

También se han encontrado diferencias en las preferencias de valores entre los adolescentes de la muestra. Unos valoran más lo individual y otros lo social, presentes en aspectos como el trabajo en equipo más que el liderazgo, manifestado en valores político-éticos.

Parece que los estudiantes otorgan importancia a ciertos valores pero no siempre son vivenciados, al no ponerlos en práctica en ciertos ítems, para lo cual, convendría poder estudiar sus conductas. Ello se observa en ítems de valores intelectuales, cuando solo un tercio dice que *les gusta mucho estudiar*, y dos tercios que *les gusta ir al instituto para aprender cosas nuevas*. En cambio en el ítem *me gusta conocer el porqué de las cosas*, que implicaría poner en juego capacidades intelectuales, más del 70% opina estar de acuerdo pero ante la pregunta *me dedicaré a temas de investigación*, algo más de la mitad manifiesta estar entre las opciones muy en desacuerdo y más en bien en desacuerdo.

También esta diferenciación se da en valores religiosos, donde los jóvenes valoran la espiritualidad pero no las prácticas religiosas. Se observa en ítems como *en mi día a día está presente la religión* (62% en contra) frente a *cuando rezo para pedir algo tengo esperanza en que se cumpla*, donde hay una mayor dispersión siendo algo más de la mitad de la muestra (55,5%) a favor.

En último término, la mayoría de los adolescentes valoran positivamente valores estéticos pero posiblemente no muestren una conducta activa, al no manifestar acudir con asiduidad a museos o teatros (más del 76%)

Ello podría tener cierta relación con la teoría, desde donde se establecen diferencias entre aquellos valores vividos, que son aquellos que nos gustan o nos atraen y los valores pensados, aquellos que aunque no nos gusten, debemos cumplir (Tourrián, 2008; Tirado, 2004; Marina, 1998).

A continuación, describiremos los valores de los adolescentes por la tipología utilizada en la Teoría de Spranger.

VALORES ECONÓMICOS.

En la teoría de Spranger (1914) se otorga a la persona económica por un lado una visión de las cosas y las personas en la medida de su utilidad para fines económicos, y por otro la idea de prestigio, reconocimiento o éxito social. Ello se vincula con los resultados hallados, donde la mayoría del alumnado (73,9%) dice preferir elegir una futura profesión que les proporcione una alta dotación económica. Para los adolescentes el dinero es relevante, además de obtener unos elevados ingresos, es decir, piensan desarrollar laboralmente en aquellos ámbitos que les facilite una solvencia económica.

Algo más de la mitad de los encuestados manifiestan interés en adquirir el último producto (textil, tecnológico...) que esté en el mercado. Podría interpretarse que es importante para los estudiantes de estas edades el poder estar “a la última” o “a la moda” respecto a bienes de consumo. También podría interpretarse con el hecho que supone poseer ciertos elementos puede llevar a incluirse dentro de un grupo. Para los adolescentes la pertenecía a un grupo, muy importante a estas edades (Rokeach, cit. por Gutiérrez, 2003), se manifiesta también en aspectos como la posesión de objetos comunes o la utilización de una vestimenta similar.

Esta idea de materialismo se puede vincular con el estudio de Barreto (2012) donde añade el concepto de dependencia al término de valor. Por ello, al considerar un objeto deseable, adquiere pleno significado para la persona. En ocasiones, adquirir dicho objeto supone contar con cierta dotación económica, llegando incluso a crear dependencia o malestar si no se tienen ciertos objetos. Es por ello que los valores económicos se manifiestan en los adolescentes, sin embargo, este hecho resulta contradictorio con la idea de tratar de gastar solamente lo justo y necesario, donde el 76,5% dice estar a favor. Parece que por un lado les gusta tener productos novedosos pero por otro lado no les gusta derrochar dinero.

Sin embargo, la mayoría de los encuestados (64,4%) no apoyan la afirmación de que el dinero es lo más importante en sus vidas. Cuando vinculamos el aspecto económico al núcleo familiar, más del 80% del alumnado dice preocuparse si su familia pasase por un mal momento económico. Es posible que la situación de crisis económica pueda influir en el peso que los jóvenes del estudio otorgan a no “derrochar” o a mantener preocupación si en su entorno familiar se está atravesando una mala situación económica.

En el ámbito educativo, algo más de la mitad de los estudiantes (54,5%) no valoran el aprobado fácil o estudiar sólo para aprobar; pudiéramos pensar que valoran aprender y esforzarse en el estudio.

VALORES ESTÉTICOS.

Desde la teoría, Spranger (1914) distingue la persona estética como aquella que le preocupa aspectos relacionados con la belleza y los valores estéticos; muestra entusiasmo por la experimentación del arte a través de diversas formas y manifestaciones.

Dichas características se manifiestan en los resultados del estudio, donde las expresiones artísticas (música, teatro, pintura, escritura...) son relevantes para los jóvenes si tenemos en cuenta que más del 80% dice que sí les interesa, y además les gusta utilizarlas en su vida, a través de diferentes vías de expresión (decorando su habitación, rodeándose de cosas que son para ellos/as bonitas o elaborando ellos/as mismos un regalo). Se otorga importancia de las expresiones artísticas en el desarrollo de la persona, y la importancia de no dejarlas de lado desde el currículum escolar. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) destaca como uno de los objetivos la utilización de diferentes representaciones y expresiones artísticas así como el inicio en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales. Con ello, podríamos pensar que se están también reforzando los valores artísticos en la etapa escolar. Es decir que, desde el área de Educación Artística, se desarrollan diversas formas de expresión y representación mediante las cuales el alumnado adquiere herramientas que le permitirán expresar y desarrollar su sensibilidad y su imaginación.

Además, Tomé y Berrocal (2013) vinculan los valores estéticos con la inclusión, afirmando que *el valor que más se utilizaría en una situación de inclusión educativa intercultural, sería el de equilibrio relacionado con valores estéticos*, lo que puede llevar a interpretarse como que el incentivar valores de tipo estéticos desde los centros escolares puede llevar a generar inclusión social o vinculación a un determinado grupo o clase que también manifiesta dichos valores, creando así un vínculo de intereses mutuos.

Sin embargo, los valores estéticos son asumidos por los estudiantes de forma personal, mientras que no parece que este interés se manifieste cuando se les pregunta por si *intentarán que sus amigos/as se interesen en la pintura, escritura, museos...* donde casi el 70% contesta no estar de acuerdo, al no pretender que los demás se interesen por los gustos artísticos personales.

Aún no proyectan la importancia de conservar y proteger obras de arte. Parece que los adolescentes valoran más la necesidad del cuidado del arte que el disfrute inmediato y personal.

VALORES INTELECTUALES.

La persona teórica que Spranger (1914) definió en su teoría, tendría un predominio de valores de tipo intelectual, donde el sujeto está orientado a la investigación y la búsqueda de la verdad, preocupándose por la búsqueda del conocimiento. Predominan en este tipo valores intelectuales y centra su búsqueda a través de la investigación, del estudio y de la experimentación, apreciando la ciencia. En los resultados hallados en valores intelectuales, los adolescentes muestran una posible tendencia donde se diferencia la forma de pensar con la de actuar. Por un lado la gran mayoría manifiesta que no les gusta estudiar y no valoran la inteligencia como lo más importante (63,8%). Sin embargo, la gran mayoría sí quieren conocer y saber más sobre el porqué de las cosas (73,2%), igualmente le otorgan importancia a poder acudir al centro donde estudian (74,4%), o llegar a destacar por ser inteligentes (64,4%). Por tanto, a pesar de que la inteligencia no sea lo más importante para estos jóvenes, sí les gustaría destacar por la misma.

Esta diferenciación entre valor pensado y vivido (Tourrián, 2008; Tirado, 2004; Marina, 1998) puede generar diferencias entre los jóvenes, al ser los valores intelectuales, valores pensados, al considerarlos como algo atractivo y deseable, sin embargo no son valores vividos al no manifestar interés por llevarlos a la práctica. También se puede interpretar como que realizar conductas en relación a dichos valores supone un esfuerzo por su parte, existiendo cierta incongruencia entre lo que los estudiantes desearían y el esfuerzo que dedican a ello. Es posible que valoren las cosas de forma abstracta (en el pensamiento) pero luego esa valoración no se traduce en la práctica, como es el caso del gusto hacia el arte que manifiestan tener, pero después parece que no pasan a la acción de ir a museos y espectáculos, y así en muchos otros valores.

Además, la mayoría de los estudiantes, dice gustarles dar su opinión cuando se debate o habla sobre un tema (87,4%), o les gusta opinar tal y como piensan, no reproducir un pensamiento o una idea ajena.

Tan sólo un 22,4% dice visitar con asiduidad museos. Además, el poder dedicarse en un futuro a temas relacionados con la investigación (56,7% en contra), no es de interés para ellos. Les interesa la formación pero no lo vinculan con sus intereses personales, o no dedican parte de su tiempo a ello. El hecho de que valoren la formación podría estar relacionado con los intereses profesionales, al estar precisamente en edades donde se consolidan estos aspectos.

Estos resultados nos hacen reflexionar sobre si la formación atiende a los intereses reales intereses de los jóvenes.

VALORES POLÍTICO-ÉTICOS.

Los valores político-éticos se relacionan con posturas de mando, interés personal por dirigir o delegar (Spranger, 1914) Suelen ser personas competitivas, dominadoras, que buscan destacar junto con el reconocimiento social. Los jóvenes que participaron en el estudio destacaron la importancia de cumplir las reglas o las normas. Además, se observa que las amistades o el grupo de iguales es algo fundamental en la vida de los estudiantes, el 95,7% dice estar a favor de apoyar siempre a sus amistades cuando lo necesiten. De hecho, Burstein y Eisenberg (2012) y Giraldo y Mera (2014) destacan la importancia que la sociedad ejerce sobre la persona en la adquisición y formación de nuevos valores, sobre todo las relaciones con su grupo de iguales.

Mateo (2010) expresa que es el ambiente escolar un espacio propicio para generar valores como la honestidad o el colectivismo, tan relacionados con este tipo de valores políticos. De este modo, se resalta que justicia, libertad y cumplimiento de normas se ejercitan principalmente a esas edades dentro del ámbito escolar. Estas afirmaciones se consolidan en los resultados obtenidos, al encontrar que a los adolescentes del estudio les molesta cuando se cometen injusticias (87,5%) y actúan atendiendo a sus ideas, no dejándose llevar por los demás. La libertad también es para ellos/as un valor; la mayoría de ellos (86,2%) dice querer ser libre para poder tomar decisiones por sí solos/as. También la verdad, que afirman decirla siempre aunque les perjudique (79,8%).

Se aprecian dos perfiles de jóvenes, un grupo es el que le gusta dirigir o ser líderes de su equipo mientras que otros estudiantes no muestran interés por llevar a cabo tareas de dirigir o delegar en los demás. Aproximadamente la mitad valoran trabajar en equipo (50,5%) y la otra mitad valoran que la política es fundamental en nuestra vida (49,5%)

VALORES SOCIAL-AFECTIVOS.

La persona social (Spranger, 1914) guía sus acciones hacia la ayuda por los demás; destacando en ella valores como: el altruismo, la donación y la generosidad. Esta teoría se relaciona con los resultados obtenidos en la muestra de estudio, donde observamos cómo los resultados muestran a un perfil de jóvenes sensibilizados socialmente, estando en relación con la idea de que los adolescentes buscan encontrar en los amigos valores como: lealtad, comprensión, intimidad y existencia de intereses parecidos.

Parece por tanto que es el ambiente escolar, fundamental para generar valores de tipo social-afectivos (Mateo, 2010), en los resultados hallados la gran mayoría otorga relevancia a estos valores; más del 70% de la muestra contesta a favor de prestar las cosas cuando se lo piden, ayudar a sus compañeros, respetar a la gente que opina distinto, ayudar a personas o países más desfavorecidos.

También en esta tipología se observa dos posibles perfiles de jóvenes: uno relacionado con el individualismo en ítems como *me preocupa resolver mis problemas, no los de los demás* (53,2% en contra), *lo importante es que yo esté bien y luego los demás* (59,9% en contra) y *lo principal es ocuparse de uno/a mismo/a* (54,6% en contra) y otro relacionado con el aspecto social: *si tengo dinero o paga, presto dinero a mis amigos/as si lo necesitan* (55,5%) Parecen puntuar algo más alto los valores individualistas, frente a la otra mitad que puntúan más alto los valores relacionados con empatía y sensibilidad social (aspectos como compartir, prestar cosas, ayudar a los demás)

A estas edades se inicia la elaboración de una serie de criterios para determinar su conducta dentro de una sociedad, dotándose de unos espacios para la reflexión, intercambio de ideas y opiniones, y para la discusión y el análisis de las cosas que nos rodean, entre otras cuestiones (Álvarez y Gutiérrez, 2013). En nuestro estudio, dichas ideas se reflejan a través de la forma de trabajar y cooperar en grupo, siendo uno de los aspectos socio-afectivos más valorados por los adolescentes, incluso cuando tienen que trabajar con compañeros diferentes (75% a favor). Además, les gusta sentirse dentro de un grupo donde pueden ayudar (89,1% a favor).

Desde la teoría de psicología social se vincula el modo de actuar de cada persona con lo que es socialmente preferible (Rokeach, cit. por Gutiérrez, 2003), lo que puede generar que ciertas opiniones no sean del todo aceptables “socialmente” o estén cargadas de una connotación negativa. Un posible ejemplo puede ser cuando el alumnado opina sobre la inmigración, los resultados muestran cierta sensibilidad con temas sociales, donde respetan y valoran el que las personas puedan viajar para buscar otras formas de vida. De hecho, más del 70% opina que los inmigrantes no deben irse a sus países.

VALORES RELIGIOSOS.

En esta dimensión, destaca la persona religiosa por orientar su vida hacia Dios como valor supremo y al respeto de sus leyes y principios; dando relevancia a aspectos relacionados con lo divino, la fe o la oración. Sin embargo, la mayoría de los encuestados no se decanta por tener valores religiosos, los estudiantes manifiestan no tener presente la religión, ni acudir a actos religiosos. No son practicantes ni dan elevada importancia a seguir una determinada religión.

Algunos jóvenes valoran la espiritualidad (63,1% a favor), pero no las prácticas religiosas (25,7% a favor) pudiendo relacionarse nuevamente con la diferenciación entre valor pensado y vivido (Tourrián, 2008; Tirado, 2004; Marina, 1998) al ser la espiritualidad y la fe valores pensados y el acudir a actos religiosos, valores vivenciados.

VALORES TÉCNICOS.

El manejo de aparatos electrónicos e informáticos parece clave para la vida de los jóvenes. Algo más del 80% dice estar de acuerdo. Esto subraya la importancia de las nuevas tecnologías en la sociedad actual para los jóvenes, apoyado también en la LOMCE, cuando fomenta que el alumnado pueda participar en conversaciones por medios técnicos (teléfono, Skype) en las que se establece y fomenta un contacto social y un intercambio de información personal: expresan asuntos cotidianos, sentimientos, se ofrece ayuda a otras personas, etc.

Estudios (Medrano y Aierbe, 2008) atribuyen a los medios un papel relevante en la transmisión de valores socio-morales, al tratar de establecer un proceso de identificación con personajes, estilos de relación, concepciones de vida, estereotipos, prejuicios. Así mismo, en nuestro estudio el alumnado da importancia al manejo de las redes sociales, habiéndose asentado como un potente medio de comunicación entre sus amigos/as; y haciendo evidente la percepción de los medios como transmisores de valores y socializadores de audiencia (González y Castillo, 2013). Araujo, Clemenza y Fuenmayor (2013) o Pindado (2010) afirman que pueden convertirse en medios complementarios a la enseñanza académica formal y familiar o incluso llegar a producir un conflicto entre lo que aprenden a través de las redes y los valores que se transmiten en un entorno más familiar o social (García y Hernández, 2005). También es importante insistir en un control adecuado del uso debido de las redes, y en una formación que sensibilice en los jóvenes sobre los posibles efectos que puede generar un uso indebido de estos medios.

VALORES DE CULTURA FÍSICA.

Los jóvenes, están sensibilizados con llevar una vida sana (88,5%) donde se cuidan, no solamente para estar más atractivos/as sino que la preocupación por la salud personal; el deporte y su práctica se vincula con el desarrollo de cualidades personales y sociales (Weinberg, 2011; Solar, 2007 y Amat y Batalla, 2000).

La preocupación manifestada por los jóvenes del estudio hacia llevar una vida saludable, se relaciona con la idea de Arnold (1991) de que el deporte es en la etapa adolescente, un claro portador de valores, tanto a nivel social como personal y además vincula la creencia de practicar deporte con el desarrollo de valores.

Sin embargo pese a mostrar preocupación por valores de cultura física, acudir al médico ante situaciones que así lo requieren (55,3%), no parece ser un aspecto demasiado destacado.

VALORES ECOLÓGICOS.

A la mayoría (83,2%) les resulta importante usar energías renovables, no obstante, aparecen más dispersas las puntuaciones cuando se les pregunta sobre la forma de llevar a cabo medidas ecológicas. Ello lleva a replantear de nuevo la importancia de una educación basada en el respeto hacia medio ambiente y en la introducción de técnicas como el reciclado dentro de las propias aulas, ya que estos jóvenes no se caracterizan por llevar a cabo un consumo responsable para cuidar el planeta, ni tener cuidado para no contaminar, ni tampoco mayoritariamente se decantan por reciclar.

La inclusividad de los centros educativos

Los centros participantes en el estudio tienen características comunes en su cultura y en su política, relacionadas con la inclusividad, y es en la práctica donde se muestran más las diferencias entre centros.

La cultura de todos los centros se caracteriza por el establecimiento de buenas relaciones entre el profesorado y las familias o tutores/as, la eliminación de barreras para el aprendizaje, el trabajo conjunto entre el personal docente y el equipo directivo y el trabajo cooperativo entre los diferentes profesionales.

Entre las políticas inclusivas que se están llevando a cabo, independientemente de la tipología de centro, destacan: intentar admitir a todo el alumnado que solicite inscripción o la eliminación de barreras arquitectónicas para hacer más accesibles sus instalaciones.

Estas medidas, pueden deberse también a políticas no sólo a nivel interno sino externas, por la normativa legal, por ejemplo la *ORDEN 1848/2005, de 4 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial* de la Comunidad de Madrid, expone la necesidad de facilitar la incorporación al sistema educativo madrileño del alumnado que desconoce el idioma castellano o para facilitar la escolarización equilibrada en todos los centros sostenidos con fondos públicos del alumnado que presenta necesidades educativas específicas.

La política inclusiva, se formula en la legislación. Los objetivos son la simplificación y agilización del procedimiento de admisión; facilitar el ejercicio del principio de elección de centro por parte de las familias, tratando de incluir a las familias en la base del proyecto educativo que el centro ofrece y dar adecuada regulación a la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas, facilitando la distribución equilibrada de dicho alumnado entre todos los centros sostenidos con fondos públicos.

A continuación se presentan las diferencias de los centros en torno a su cultura, política y práctica inclusiva.

CULTURAS INCLUSIVAS.

Una de las principales diferencias que hemos podido recoger respecto a esta dimensión es la forma de actuar frente a la exclusión del alumnado. Los centros inclusivos destacan la igualdad entre sus estudiantes, mantienen unas expectativas altas respecto a la capacidad de aprendizaje de todo el alumnado, y valoran a los estudiantes por sus capacidades y no por sus deficiencias.

Y los centros inclusivos también destacan por la implicación y el trabajo con las familias, ya que trabajan por la implicación familiar dentro del centro escolar. Crean un espacio para ello y fomentan la comunicación y la cooperación en tareas escolares.

POLÍTICAS INCLUSIVAS.

En los centros inclusivos hay mayor actuación en la formación del profesorado hacia actividades encaminadas a dar respuesta a la diversidad del alumnado, o a que el profesorado se muestre más sensibilizado ante llevar a cabo una política inclusiva de atención a las necesidades educativas especiales. Igualmente, los apoyos a las necesidades educativas se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje, es decir facilitando la accesibilidad de todas las personas para el aprendizaje y la participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Ainscow, 2011).

PRÁCTICAS INCLUSIVAS.

La dimensión prácticas inclusivas es la que más diferencia a los centros inclusivos de las otras tipologías de escuela. En concreto, los centros inclusivos favorecen el que todo el alumnado participe en actividades complementarias y extraescolares derivadas de sus intereses y considerar los deberes escolares como una fuente de enriquecimiento del aprendizaje.

Y en los centros inclusivos se tiende a realizar agrupamientos para favorecer el aprendizaje de todo su alumnado y se utilizan medidas para la reducción de absentismo escolar.

Inclusividad y Valores

A continuación, se analizan los resultados obtenidos en cada una de las hipótesis de estudio, manifestándose algunas diferencias significativas en la elección de valores en el alumnado en función a la tipología del centro así como del sexo y el lugar de procedencia del alumnado.

Diferencias en la elección de valores en el alumnado en función de la tipología de centro.

La tipología del centro se relaciona con la elección de valores económicos (gasto irracional), estéticos, intelectuales, políticos, socio-afectivos, religiosos, cultura física y ecológicos, encontrando similitud con los resultados de otros estudios (Ortega y Mínguez, 2001; Fernández, 2004) donde la escuela es uno de los primeros ámbitos donde aprende y se desarrolla el niño/a, siendo junto con la familia un agente activo en la formación en valores.

En la tabla 135 se muestran los resultados obtenidos en la elección de valores según la tipología de centro, manifestándose diferencias en la mayoría de los valores planteados y confirmando que la tipología de escuelas y sus diferentes idearios puede variar en la estructura de valores (Fernández, 2004).

TABLA 135: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ELECCIÓN DE VALORES SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE CENTRO

VALORES	TIPOLOGÍA DE CENTRO
ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)	Diferencias entre centros Inclusivos parciales y Administrativos .
ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)	No hay diferencias.
ESTÉTICOS	Diferencias entre centros Inclusivos e Inclusivos parciales .
INTELECTUALES	Diferencias entre centros Inclusivos e Inclusivos parciales .
POLÍTICOS	Diferencias entre centros Inclusivos e Inclusivos parciales . Diferencias entre centros Inclusivos y Administrativos .
ÉTICOS	No hay diferencias.
SOCIO-AFECTIVOS	Diferencias entre centros Inclusivos parciales y Administrativos .
RELIGIOSOS	Diferencias entre centros Inclusivos e Inclusivos parciales . Diferencias entre centros Inclusivos y Administrativos .
CULTURA FÍSICA	Diferencias entre centros Inclusivos y Administrativos .
ECOLÓGICOS	Diferencias entre centros Inclusivos parciales y Administrativos .

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, los resultados no muestran siempre la dirección de las hipótesis planteadas. La teoría vinculaba la inclusividad con los valores políticos y socio-afectivos. Al igual que el trabajo de Escudero (2006) los centros inclusivos de la muestra, se vinculan a valores de tipo políticos (justicia, coherencia, verdad y responsabilidad) obteniendo puntuaciones más altas en valores democráticos.

Los valores de tipo social-afectivos como el respeto, la sensibilidad social y el trabajo en equipo definían una educación inclusiva (Guerrero Calvo, 2012) sin embargo en este estudio, es en los centros administrativos donde se ha obtenido mayores puntuaciones en esta tipología de valores. Esto puede deberse a que a estas edades manifiestan gran importancia por el grupo de iguales y los valores sociales pasan a ser relevantes, aunque convendría indagar porqué es en los centros administrativos donde son más valorados.

Quizás sea la escuela en sí misma una institución que proyecte valores sociales, independientemente de su tipología o ideario educativo, sirviendo como ejemplo el estudio de Viguer y Solé (2012), realizado sobre los valores presentes en la escuela, donde se observa que la mayor parte de los niños y niñas (78,9%) considera que en lo más importante en la escuela es hacer amigos.

Además, este estudio también confirma que la escuela es una institución donde se transmiten valores, al igual que estudios como el de Marchesi (2000) o Avilés, Iruñia, García y Caballo (2011), donde se defiende la puesta en práctica de modelos cooperativos de participación entre la escuela y el entorno que les rodea.

Por otra parte, los estudiantes de *centros inclusivos* resaltan en la elección de valores estéticos e intelectuales en el alumnado. Los estudiantes que pertenecen a centros inclusivos se caracterizan por el gusto por el arte, la sensibilidad estética, la imaginación, el concepto de belleza y la valoración estética, así como el conocimiento, inteligencia, cultura, estudio, investigación, observación, reflexión, espíritu crítico, verdad y ciencia... También en la elección de valores religiosos y en valores de cultura física, prácticas por el cuidado físico, la salud y el bienestar. En el caso de que los valores religiosos sean más elegidos en centros inclusivos puede deberse a que la mayoría de los centros inclusivos de la muestra son centros religiosos, tal y como afirma la teoría donde la tipología de escuelas y sus diferentes idearios puede variar en la estructura de valores que transmite entre su alumnado (Fernández, 2004)

Los centros clasificados como *inclusivo-parcial* resaltan en sus valores económicos (ateniendo al gasto irracional).

Los centros identificados como *administrativo* puntúan más bajo en valores económicos, religiosos y cultura física. En cambio destacan con respecto a los centros inclusivos en la elección de valores ecológicos (respeto hacia el entorno, medio ambiente, la ecología y el reciclaje).

Diferencias en la elección de valores en el alumnado en función de características personales (*sexo*).

Tradicionalmente, el género es un condicionante a la hora de posicionarse y elegir unos valores personales (Tejerina, Gomez y García, 2014; Pérez, Carpintero, Muñoz y Sánchez, 2014). Así se muestra parcialmente en este estudio. Las chicas y los chicos difieren en valores de tipo estéticos, políticos, éticos, socio-afectivos y religiosos, no apreciándose diferencias en el resto de valores: económicos, intelectuales, cultura física y ecológicos (ver tabla 136)

Las chicas valoran más aspectos políticos y éticos, apoyando los resultados del estudio de Tomé y Berrocal (2013) que concluían que la puesta en práctica de valores de tipo democráticos, es más apreciado por el género femenino que por el masculino. Por otro lado, también aparece una tendencia en el género femenino a obtener puntuaciones más altas en valores de tipo: estéticos, socio-afectivos, religiosos y éticos; mientras que los chicos no obtienen puntuaciones más elevadas que las chicas en ninguna tipología de valores.

TABLA 136: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ELECCIÓN DE VALORES SEGÚN EL SEXO DEL ALUMNADO

VALORES	TIPOLOGÍA DE CENTRO
ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)	No hay diferencias.
ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)	No hay diferencias.
ESTÉTICOS	Diferencias. Tendencia a que las chicas puntúen más alto.
INTELECTUALES	No hay diferencias.
POLÍTICOS	Diferencias. Tendencia a que las chicas puntúen más alto.
ÉTICOS	Diferencias. Las chicas puntúan más alto en esta tipología de valores.
SOCIO-AFECTIVOS	Diferencias. Tendencia a que las chicas puntúen más alto.
RELIGIOSOS	Diferencias. Las chicas puntúan más alto en esta tipología de valores.
CULTURA FÍSICA	No hay diferencias.
ECOLÓGICOS	No hay diferencias.

Fuente: elaboración propia

Diferencias en la elección de valores en el alumnado en función de características contextuales (lugar de procedencia personal y/o familiar).

Muchos estudios consideran a la familia como el principal agente socializador de valores (De la Fuente, et al., 2006; Rodríguez, 2007; Martí y Samper, 1995; Herrera, 2006), o en el planteamiento de los valores éticos (Pérez y Martí, 1997; Martí, 2001; Carena, et al., 2004; Herrera, 2007). Si bien no se han podido analizar los valores familiares, se partió del supuesto de que la procedencia del alumnado, vinculado a una determinada cultura, podría mostrar diferencias en el tipo de valores dominantes. Los resultados ponen de manifiesto que el lugar de procedencia personal y/o familiar se relaciona con valores económicos, estéticos, intelectuales, socio-afectivos, cultura-física y religiosos (se resume en tabla 137). Sin embargo, dicho contexto no se revela en valores políticos, éticos ni ecológicos.

TABLA 137: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ELECCIÓN DE VALORES SEGÚN LA PROCEDENCIA FAMILIAR Y/O PERSONAL

VALORES	TIPOLOGÍA DE CENTRO
ECONÓMICOS I (GASTO IRRACIONAL)	Diferencias entre familias e hijos/as extranjeros/as y familias e hijos/as españoles/as. Diferencias entre familias extranjeras con hijos/as españoles/as y familias e hijos/as españoles/as.
ECONÓMICOS II (GASTO RACIONAL)	Diferencias entre familias extranjeras con hijos/as españoles/as y familias e hijos/as españoles/as.
ESTÉTICOS	Diferencias entre familias e hijos/as extranjeros/as y familias e hijos/as españoles/as. Diferencias entre familias extranjeras con hijos/as españoles/as y familias e hijos/as españoles/as.
INTELECTUALES	Diferencias entre familias e hijos/as extranjeros/as y familias e hijos/as españoles/as. Diferencias entre familias extranjeras con hijos/as españoles/as y familias e hijos/as españoles/as.
POLÍTICOS	No hay diferencias.
ÉTICOS	No hay diferencias.
SOCIO-AFECTIVOS	Diferencias entre familias e hijos/as extranjeros/as y familias e hijos/as españoles/as. Diferencias entre familias extranjeras con hijos/as españoles/as y familias e hijos/as españoles/as.
RELIGIOSOS	Diferencias entre los diferentes grupos.
CULTURA FÍSICA	Diferencias entre familias e hijos/as extranjeros/as y familias extranjeras con hijos/as españoles/as.
ECOLÓGICOS	No hay diferencias.

Fuente: elaboración propia

Los hijos/as españoles/as de familias extranjeras valoran más alto valores económicos (gasto irracional y racional), estéticos, cultura física e intelectuales frente a los hijos/as de familias españolas. Algo similar sucede en el estudio de Elzo y Orizo (2000) donde se estudian las actitudes y valores que las familias españolas transmiten a sus hijos/as, donde en menor medida están los valores de tipo perseverancia (34%), sentido de la economía y espíritu de ahorro (29%), fe religiosa (14%) y en último lugar espíritu de sacrificio (10%)

Los hijos/as extranjeros/as de familias extranjeras, puntúan más alto en valores socio-afectivos pero muy bajo en valores de cultura física.

¿Podría ser más influyente la cultura o la familia, que el centro educativo en la formación de valores?

Por un lado, la familia es un claro agente directo en la formación de valores (De la Fuente, et al., 2006) y podría tener más peso al ser el vínculo que une a sus miembros desde la infancia, a través del vínculo de proximidad. Además, Rodríguez (2007) señala que la familia es el primer contexto donde se transmiten normas, valores y modos de comportamiento.

Pero también la familia puede ser más influyente debido a que en ella se da una cultura como referente educativo para que el ser humano se pueda desarrollar y educar (Flores y Gutiérrez, 1990) Por tanto, los valores están determinados por la historia pudiendo variar en cada contexto cultural. Esto puede hacer que el alumnado se sienta en parte “acogido” por la familia con la que vive, al no sentir diferencias en el sistema de valores, como se puede encontrar en otros contextos sociales, entre ellos la escuela. A pesar de ello, los valores son educables respecto al momento histórico y cultural.

Por otro lado, estudios longitudinales, (McNally; Eisenberg y Harris, 1991), afirman que en el proceso de socialización las actitudes transmitidas por la familia de referencia son claves y los valores que transmiten, están fuertemente arraigados y son bastante estables a lo largo del ciclo familiar.

7.2. Conclusiones.

Este estudio ha permitido precisar y relacionar la inclusión educativa y los valores de los adolescentes, hacernos conscientes que el modelo educativo vivenciado por los estudiantes puede estar relacionado con la escala de valores elegidos y vividos por ellos.

Es preciso destacar que todas las conclusiones aquí reflejadas deben ser tomadas con cautela, puesto que el contexto y las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la investigación establecen los límites entre los resultados y la realidad. La muestra es amplia pero no ha sido seleccionada aleatoriamente, y solo se circunscribe a centros educativos de Madrid.

Como una primera aportación del trabajo, se ha conseguido la elaboración de dos instrumentos de evaluación con una alta fiabilidad. Dichos instrumentos se han definidos desde una perspectiva axiomática, puesto que se ha partido de la propia teoría, para identificar las dimensiones subyacentes en ambos constructos. La teoría original de Eduard Spranger, que sólo se tenían en cuenta seis tipos de valores: económicos, estéticos, políticos, sociales, religiosos y teóricos. Se han añadido valores éticos, afectivos, cultura física y ecológicos. Se ha modificado la denominación valores teóricos de Spranger a valores intelectuales. Los cambios ha sido motivo de poder adecuar la teoría a la realidad . Igualmente, se ha conseguido un instrumento más corto y fiable.

La evaluación de aspectos especificados para cada una de las dimensiones inmersas en las variables propuestas a estudio, nos ha permitido poder llegar a la obtención de una puntuación total en inclusividad y valores del alumnado, así como a la cuantificación parcial para todas y cada una de las dimensiones identificadas.

Pero, sobre todo, observar que todos los centros tienen características inclusivas comunes, relacionadas con valores económicos (gasto racional) y valores éticos. Mientras que, los aspectos que diferencian a los centros inclusivos del resto son, principalmente, el modo de proyectar la diversidad, el trabajo colaborativo y común de todo el centro, el grado de implicación de las familias y, sobre todo, en su práctica.

Finalizado el estudio, se puede concluir que:

Los valores de centros inclusivos se diferencian de los centros inclusivos parciales y administrativos, pero no en la dirección establecida por la teoría.

La teoría apoya que la inclusividad se relaciona con los valores político-éticos y social-afectivo (Escudero, 2006; Guerrero y Calvo, 2012; Beltrán, 2012; Del Águila, 2005). Esto es así con los valores político-éticos pero no con los valores social-afectivos, donde son los centros administrativos los que valoran más alto esta tipología, no cumpliéndose la teoría de Guerrero Calvo (2012).

Además, los resultados también relacionan inclusividad con valores estéticos, intelectuales, religiosos y de cultura física, ampliando la tipología de valores sociales y políticos.

Respecto a los valores de tipo socio-afectivos se manifiestan diferencias con estudios anteriores y los planteamientos teóricos (Guerrero y Calvo, 2012; Ortega y Mínguez, 2001; García y Guzmán, 2002; Domínguez, 2004) ¿por qué los centros inclusivos no destacan en valores de tipo social, ya que uno de los principios de la educación inclusiva es la participación de todos/as en la comunidad educativa, garantizando la igualdad de oportunidades y el respeto por las diferencias? Sin embargo, son los centros administrativos los que puntúan más alto, ¿es posible que la edad o el grupo de iguales sean variables más condicionantes que la tipología de centro, en la transmisión de valores socio-afectivos?

Esto puede deberse a que el género o la familia a estas edades, son factores más determinantes en la elección de valores afectivos entre los adolescentes. La escuela por su carácter “acogedor”, puede ser también una institución donde se trabajen valores sociales, independientemente de su tipología de centro.

Además de ello, puede deberse a una “conciencia social” existente en la actualidad hacia la atención a la diversidad, donde se promueven desde el entorno social valores diferentes atendiendo a las características personales del alumnado. Así, el enfoque inclusivo es socialmente aceptado y tomado como una oportunidad, algo normal y enriquecedor, donde se entienden las diferencias como algo positivo y enriquecedor.

Otro posible factor sea que en España el planteamiento de la educación en valores han evolucionado a lo largo de la legislación educativa, comenzando por unos valores basados en el derecho a una cultura que pasa por la alfabetización dotando de igualdad de oportunidades hacia valores que han ido apostando por la libertad y el bienestar individual, el espíritu emprendedor y las diferencias sociales. Y esta legislación ha sido traducida en los sistemas educativos actuales, a crear “conciencia” de atención a la diversidad como una obligación para los políticos y los profesionales de la enseñanza. Por tanto ¿tal vez estos valores se trabajen independientemente de la tipología de centro?

Los valores que la teoría defiende como inclusivos (los valores socio-afectivos y ecológicos) en los centros administrativos, nos lleva a pensar que los valores trascienden el modelo de centro. O, quizás, que los valores de una sociedad más equitativa y justa no sólo se vinculan a una educación inclusiva. Estos resultados pueden servir de apoyo, primero para reflexionar sobre los valores que una escuela inclusiva, el modelo educativo que las organizaciones internacionales defienden como el modelo democrático y de justicia social (Fanfani, 2008; Carta Magna, 2004; Carta Magna, 2004; Dennison y Dworkin, 2010; Programas de Acción Comunitaria de la Unión Europea, 2004) de hoy en día, debe promover en íntima relación con las administraciones educativas y las familias. Y, posteriormente, diseñar, aplicar y evaluar programas escolares, comunitarios y familiares, que ayuden a buscar estrategias en la enseñanza y práctica de los valores más humanos, más sociales, más justos, mas inclusivos.

A pesar de la tesis defendida en este estudio, la tipología de centro puede transmitir unos valores diferentes en el alumnado (Ortega y Mínguez, 2001; Fernández, 2004), posiblemente otros factores pueden ser más determinantes a la hora de conformar una escala personal de valores, como son el sexo o el lugar de procedencia, (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006), tal como se ha manifestado en este estudio. Pero otros factores del entorno, no introducidos en este trabajo, y sus múltiples interacciones pudieran ser relevantes en la formación de los valores de los adolescentes.

El tipo de valores de los estudiantes de Educación Secundaria varía en función del sexo.

En esta línea, en la edad elegida parece que los chicos y las chicas manifiestan tener diferente escala de valores. Las chicas valoran en mayor medida lo ético (aspectos como la justicia, la coherencia y la verdad) lo religioso o espiritual. Aparece también diferencias en la elección de valores estéticos (el arte, la sensibilidad estética, la imaginación, el concepto de belleza y la valoración estética), políticos (aspectos relacionados con la responsabilidad) y socio-afectivos (sensibilidad social, respeto y trabajo en equipo), tendencia a que las chicas obtienen puntuaciones más altas que los chicos en dichos valores.

El género sigue siendo un factor determinante en la elección de valores así como en la determinación de metas personales. Mientras que las chicas optan por lo ético o lo espiritual, y obtienen mayor peso metas relacionadas con tener apoyo social en lugar de metas relacionadas con el esfuerzo o el logro. Los chicos no parecen destacar en ninguna de las tipologías de valores.

En la elección de valores del alumnado se dan diferencias en función del lugar de procedencia personal y familiar.

La cultura (vinculada en el estudio al lugar de procedencia familiar) también revela que los adolescentes españoles pero de familias extranjeras destacan por manifestar un mayor interés en valores de tipo económicos, estéticos, intelectuales así como de cultura física y religiosos. O los adolescentes y familias extranjeras que destacan por los valores socio-afectivos, para quienes es importante la amistad o la familia en sus vidas.

Así, podemos afirmar que dentro de cada familia, se observa una reproducción particular de la cultura y más concretamente, una apreciación hacia unos valores determinados. Los progenitores escogen los valores que quieren transmitir en sus hijos/as (Ortega, 2007). Esta idea nos lleva a pensar que los estudiantes manifiestan diferencias de valores según el contexto (hogar, escuela o cultura donde vivan), apoyando la idea de Rodríguez (2011).

La diversidad también está en los resultados, toda educación transmite valores relevantes, posiblemente no siendo unos mejores que otros, sino mejores a nivel personal. Cada persona construye su propia escala de valores, que le servirá para después dirigir su vida, relacionarse con los otros y con el mundo y tomar decisiones éticas y coherentes consigo y con la sociedad en la que es ciudadano.

De este modo, todos los valores son valiosos y la persona va elaborando su escala personal en función a la toma de decisiones, al igual que el entorno o la situación particular pudiera modificar el valor en su práctica.

Por otro lado, en las últimas décadas todos los países han reconocido cada vez más oficialmente el principio de la educación inclusiva, como modelo pertinente de escolarización, trabajando por una sociedad integradora y una educación para todos/as. A pesar de ello, no parece que la práctica educativa haya evolucionado igual que el reconocimiento social o la legislación educativa, existiendo todavía hoy situaciones de segregación o de exclusión, idea también recogida en estudios como (Bolívar y López, 2009; Ainscow, y Sandill, 2010; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; Waldron y Mcleskey, 2010; Arnaiz, 2011; Escudero y Martínez, 2011).

De aquí surge la necesidad de llevar a cabo estrategias o soluciones pedagógicas que puedan diseñar diferentes modalidades o métodos pedagógicos, tratando de trabajar porque sea el sistema el que se adapte al estudiante y no al revés.

7.3. Limitaciones del estudio.

Durante el proceso de desarrollo de una investigación, se ponen de manifiesto limitaciones así como preguntas o nuevos interrogantes que van surgiendo, mientras se trata de dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados previamente. Así mismo, también surgen dudas y propuestas de mejora, necesarios para proponer investigaciones futuras.

En nuestro trabajo de investigación, nos hemos encontrado con una serie de cuestiones que limitan la interpretación de los resultados y la generalización de las conclusiones. En primer lugar, el mismo tema de los valores, entra dentro de un campo de estudio e investigación que, pese a contar con una tradición considerable desde una perspectiva epistemológica, puede llevar a interpretaciones subjetivas por parte del alumnado objeto de estudio. Valor tiene una terminología polisémica, que abarca gran cantidad de significados. Arufe Giradles (2011) expresa la dificultad de definir valor, al tratarse de un término complejo y personal. Por tanto, los valores son particulares para cada persona, ya que cada uno/a construye un esquema de valores acorde a sus pensamientos, vivencias, estudios o experiencias tenidas. Además responder a un cuestionario sobre valores no está exento de deseabilidad social.

Además, valor integra diferentes ámbitos: cognitivos, afectivos y comportamentales o de acción (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006), incluso puede estar ligado a actitudes, creencias y normas, lo que hace aún más difícil su tratamiento independiente para llegar a establecer una única concepción de valor. En la revisión realizada, hemos limitado el concepto de valor al conjunto de creencias o ideales que guían la conducta en la toma de decisiones e indican lo que es bueno o malo, siendo éstos individuales, propios de cada persona y partícipes de un contexto socio-cultural determinado. Sin embargo, es difícil medirlo, resumir su concepción en un ítem.

Por otro lado, la variable inclusividad y sus dimensiones siempre son difíciles de categorizar. La administración del cuestionario se complementó con la observación durante la aplicación de los instrumentos de valores pero, debería haberse observado a lo largo del tiempo y en varios entornos del centro, para poder asegurar la inclusividad del centro. Por tanto, la clasificación establecida en los centros educativos atendiendo al grado de inclusividad, muestra cierta limitación al ser realizado por observaciones puntuales más vinculadas a la cultura y la política que a la práctica, siendo aspectos relevantes para diferenciar a los centros. Además, se observa la necesidad de un primer estudio que determine qué centros son inclusivos y cuáles no, atendiendo a la experiencia educativa de inclusividad de la muestra.

Así mismo, al catalogar a los centros como inclusivos, inclusivos parcial o administrativos, se toma la opinión de los diferentes profesionales de un mismo centro; y nos encontramos con la posibilidad de que en un mismo centro la opinión vaya en la misma dirección, pudiendo ser a la vez positivo para el centro, al ir todos en una misma dirección, como en el caso de centros inclusivos, donde hay una visión compartida que se manifiesta en un conjunto de valores y principios educativos inclusivos (Booth, 2006; Booth y Ainscow, 2011), y el equipo de profesores opinan en la misma línea, comparte un mismo proyecto educativo y colaborando en su realización y puesta en práctica.

Otra limitación respecto al cuestionario de inclusividad creado para el profesorado como la escala de observación, no se ha tomado el documento *Index for Inclusion* en su totalidad, al darse un problema principal de tiempo y el que los evaluadores son personas diferentes y ajenos al centro educativo donde han aplicado los instrumentos. También son diferentes las horas de aplicación de las pruebas, lo que pudiera llevar a diferencias no controladas.

Otra posible mejora en la investigación se centraría en preguntar directamente la percepción que tienen los estudiantes sobre el grado de inclusividad de su centro, añadido a la percepción de los distintos profesionales que allí trabajan (sean o no docentes) y si realmente se relaciona con la realidad institucional a la que acuden. O, tener en cuenta la percepción de las familias sobre la inclusividad del centro.

Por motivos de tiempo y recursos, no se han controlado ni incluido en el estudio variables relevantes, vinculadas al entorno familiar (De la Fuente, et al., 2006; Herrera, 2006; Rodríguez, 2007; Martí y Samper, 1995; Martí, 2001;); la influencia de medios de comunicación (Araujo, Clemenza y Fuenmayor, 2013; Pindado, 2010); el grupo de iguales (Burstein y Eisenberg, 2012; Cortés, 2009; Giraldo y Mera, 2014); o el deporte como medio para desarrollar y transmitir valores (Sáenz, 2010; Ortega, 2011) pudiendo ser otra influencia.

Una de las limitaciones importantes del estudio se refiere a la muestra, el tamaño y su carácter incidental no permite generalizar los resultados, tan sólo nos permiten hablar en términos de tendencia. Además no se han podido recoger información en algunos grupos de los centros participantes; en particular en uno de los centros administrativos, no se administraron en 4º de la E.S.O. por estar en un periodo previo de exámenes finales. Y en uno de los centros inclusivos, donde no se pudo administrar ni en 3º ni en 4º de la E.S.O.

Entre la muestra de estudiantes obtenida, hay muy pocos de nacionalidades diferentes a la española. El 76,23% eran estudiantes con nacionalidad española, frente al 23,77% que eran alumnado extranjero, aunque por el origen de las familias, un 33,02% son de nacionalidad extranjera. Ello ha limitado la comparación de los valores en los adolescentes de diferentes culturas.

Finalmente, aunque los instrumentos utilizados han mostrado una alta fiabilidad, también se han encontrado limitaciones que habrán que contemplarse en futuras

investigaciones. Entre otros, el instrumento de valores para el alumnado es un instrumento demasiado largo para alumnos/as de estas edades. No obstante, el trabajo de mejora técnica del mismo realizado en esta investigación, ha reducido a 39 ítems, lo que en un futuro ayudaría a recoger información más adecuada en grupos de adolescentes.

7.4. Prospectiva de investigación.

Este estudio debe valorarse como una aproximación a una temática que merece ser profundizada y continuada a lo largo del tiempo porque la realidad de nuestras aulas es la existencia de una gran diversidad social, por tanto, de la confrontación de diferentes escalas de valores, que se deben conocer como punto de partida para trabajar por una escuela más justa e inclusiva.

A partir de este trabajo, es necesario seguir indagando sobre la educación en valores, el profesorado y las familias. Incorporando el grado de coherencia en los valores del entorno (grupo de iguales, ocio y tiempo libre, medios de comunicación social) y la interrelación de los múltiples factores en el desarrollo de las escalas personales de valores. Las metodologías causales podrían dar luz en identificar la naturaleza, cuantía, signo y dirección de relaciones entre los múltiples factores.

Debería de trabajarse con metodologías que profundicen en el desarrollo y transmisión de valores inclusivos en los centros educativos, y su evolución hacia la madurez, realizando estudios longitudinales en diferentes centros de tipología inclusiva.

Y por supuesto, iniciar estudios que relacionen modelos educativos y valores en otras etapas educativas, en primaria como inicio de la asimilación de valores, en secundaria no obligatoria o en la universidad, como práctica de valores personales. Estudios longitudinales donde se observe la evolución y permanencia de valores significativos para las personas, así como su relación con el modelo social de vida. Si la educación inclusiva se defiende como un principio necesario en la educación actual, conviene indagar sobre si los valores van en la misma dirección o en otra. En esta línea, sería, interesante la comparación de los valores entre diferentes culturas y su evolución en los países occidentales.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). *La mejora de las escuelas, el desarrollo de la inclusión*. Routledge.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Álvarez, C. y Gutiérrez, R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de casos. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 303- 319.
- Amat, M. y Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de Innovación Educativa*, 91, 10-13.
- Araujo, R.; Clemenza, C. y Fuenmayor, R. (2013). Las tecnologías de la información y de los medios de comunicación social como elemento clave en la educación en valores. *Encuentro Educativo*, 15, 2.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnold, P. (1991). *Cuerpo, movimiento y currículo*. Madrid: Morata.
- Arufe, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación física. ¿Mito o realidad? *Revista digital de Educación física*, (9), 32-42.
- Avilés, J. M.; Iruña, M. J.; García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Barreto, A. (2012). *Educar en valores inteligentes*. Para niños, jóvenes y adultos. Madrid: CCS.
- Beltrán, J. (2012): La educación inclusiva. Padres y Maestros. *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (338), 5-9.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78.
- Burstein de Ball, J. y Eisenberg, A. (2012). Estudio de valores en adolescentes en una escuela Judeo-Mexicana. Tesis Doctoral.
- Carena, S.; Grasso, L.; Pisano, M.; Tessio, A.; Paladín, M. A.; Roblado, A. y Quiroga, N. (2004). Valores en la juventud cordobesa: Una exploración en estudiantes del último año de la escuela media. *Revista de Educación de la OEI*, on-line, 4.

- Cortés (2009). Los tres escenarios de un objeto de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-25.
- Del Águila, R. (2005). Responsabilidad, en P. Cerezo, de: *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- De la Fuente, J.; Peralta F.J. y Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas en convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 171-200.
- Domínguez, J. (2004). *La educación en valores*. Recuperado el 2 de enero de 2014 de http://www.caesasociacion.org/educacion_menores_excluidos/ficheros/educacion_en_valores.pdf
- Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.
- Elzo, J. y Orizo, F. A. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad: la encuesta europea de valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Universidad de Deusto.
- Escudero, J. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fanfani, E. T. (2008). La escuela y la cuestión social. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 127-146.
- Fernández, A. (2004). La educación como derecho cultural. Persona y Derecho. *Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 50, pp. 259-276.
- Fernandez-Enguita, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Flores, G. y Gutiérrez, L. (dirs.) (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulines.
- García, F y Guzmán, F. (2002). Educación y valores en España. En Penas Castro S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los Jóvenes de 13 y 14 años de la Provincia de A Coruña*. Facultad de Psicología. USC.
- García, A. y Hernández, A. (2005). *La educación en la sociedad de la información: influencia de los medios de comunicación de masas y retos para la escuela*. Recuperado el 5 de Septiembre de 2014 en: www.udg.es.
- Giraldo, L. D. y Mera, R. (2014). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2013 en: <http://hdl.handle.net/10893/6918>.

- González, P. S. y Castillo, G. P. (2013). La importancia del tratamiento de la religión en medios de comunicación. El caso del Islam en España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 449-457.
- Guerrero, M. y Calvo, Y. (2012). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación educativa*, 21, 201-221.
- Gutierrez, K. y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25.
- Herrera, M. I. (2006). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada
- Herrera, M. I. (2007). Los valores de los adolescentes en un centro español de educación Secundaria en el extranjero. *Revista de Educación de la OEI*, 42 (3)
- La Carta Magna de Europa (2004). Estudios Internacionales. 146, pp. 143-158. Universidad de Chile: Instituto de Estudios Internacionales.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (2013). 8/2013, de 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 295.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 23, 135-163.
- Marina, J.A. (1999). La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos. *Mayéutica*, 25(59), 214-214.
- Martí, M. (2001). *Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València.
- Martí, M. y Samper, P. (1995). Influjo de la familia en el desarrollo del razonamiento moral y en la adquisición de valores. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre. *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. (pp.125-144). Valencia: Universitat de València.
- Mateo, V. (2010). Amigos, Familia y Rendimiento Escolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 23.
- Medrano, C y Aierbe, A. (2008). Valores y contexto de desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 53-67.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, G. T. (2011). Esport, educació i valors: una proposta humanista. *Temps d'Educació*, (40), 263-278.
- Ortega y Gasset, J. (2007). ¿Qué es filosofía?. *Obras completas*, 7, 275-438.

- Pérez, L. F.; Carpintero, E.; Muñoz, P. y Sánchez, V. (2014). Estimación de la inteligencia y valores en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (5), 245-246.
- Pérez, E. y Martí, M. (1997). "Interiorización de valores y desarrollo moral". Cognición y afecto en el desarrollo moral. *Evaluación de programas de intervención*. (pp. 131-162). Valencia: Promolibro.
- Pindado, J. (2010). Socialización juvenil y medios de comunicación: algunas cuestiones clave. *Educación y futuro*, 22, 71- 86.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación* 9:91-97.
- Rodríguez, R. M. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. Recuperado el 2 de Marzo de 2014 en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15309/1/rev151ART1.pdf>.
- Sáenz, A. (2010). *Deporte y violencia en el fútbol base*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Solar, L.V. (2007). *Deporte. El Gigante Virtual*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Tejerina, M.; Gomez, P. y Garcia, M. L. (2014). Estructura de valores personales en una muestra de adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 30(2), 627-632.
- Tirado, J. (2004). Ética y educación de adultos: la tarea de educar en valores a personas adultas. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 11, 11.
- Tomé, M. y Berrocal De Luna, E. (2013). La influencia del género en la utilización de valores democráticos que garantizan la inclusión educativa intercultural. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1).
- Touriñán, J. M. (2008). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Viguer, P. y Solé, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487.
- Waldron, N. L. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 58-74.
- Weinberg, R. (2011). Improving sportsmanship in youth sports: How research informs practice. *Libro de resúmenes del II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*, 7-18.

Anexo 1:

CUESTIONARIO DE VALORES EN EL ALUMNADO

CUESTIONARIO DE VALORES

Centro:	<input type="checkbox"/> Público	<input type="checkbox"/> Privado	<input type="checkbox"/> Concertado									
Sexo:	<input type="checkbox"/> Chico	<input type="checkbox"/> Chica										
Edad:	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 13	<input type="checkbox"/> 14	<input type="checkbox"/> 15	<input type="checkbox"/> 16	<input type="checkbox"/> 17	<input type="checkbox"/> 18	<input type="checkbox"/> 19	<input type="checkbox"/> 20	
Curso:	<input type="checkbox"/> 5º EP	<input type="checkbox"/> 6º EP	<input type="checkbox"/> 1º ESO	<input type="checkbox"/> 2º ESO	<input type="checkbox"/> 3º ESO	<input type="checkbox"/> 4º ESO	<input type="checkbox"/> 1º BACH	<input type="checkbox"/> 2º BACH				
Programa de televisión favorito:												
Juego de ordenador favorito:												
Tacha con quien vives:	<input type="checkbox"/> Madre	<input type="checkbox"/> Padre	<input type="checkbox"/> Hermano/a	<input type="checkbox"/> Abuelo/a	<input type="checkbox"/> Tío/a	<input type="checkbox"/> Amigo/a						
¿Cuántos sois en total en casa contandote a ti?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10		
¿Tu familia es extranjera?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> no	¿de dónde?:									
¿Procedes del extranjero?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> no	En caso sí, ¿de dónde vienes?:									
Señala con una X el grado en el que quieres parecerle a tu familia	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho							

INSTRUCCIONES

Este cuestionario intenta recoger información de las preferencias, gustos y opiniones sobre los amigos, las diversiones, los estudios y la familia. Tu opinión es muy importante para conocer qué es lo que piensan y valoran los adolescentes en la actualidad. Necesitamos que seas muy sincero/a en tu respuesta, por eso este cuestionario es anónimo. Los únicos datos que te solicitamos nos sirven para agrupar las opiniones de las personas parecidas o diferentes a ti.

A continuación te encontrarás con un listado de afirmaciones. Lee cada una atentamente y señala el grado de acuerdo marcando con una X la opción que mejor refleje tu opinión:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6

Por favor, asegúrate que respondes todas las cuestiones.

¡COMENZAMOS!

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1-Me gusta ir al instituto para aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6
2-Disfruto con la música, la pintura, la actuación o la escritura.	1	2	3	4	5	6
3- Prefiero regalar cosas hechas por mí.	1	2	3	4	5	6
4-Me molesta mucho cuando se cometen injusticias.	1	2	3	4	5	6
5-Si tengo dinero o paga se la doy a mis amigos si la necesitan.	1	2	3	4	5	6
6-Lo más importante de las personas es su parte espiritual o alma.	1	2	3	4	5	6
7-Me considero hábil manejando aparatos electrónicos, informática...	1	2	3	4	5	6
8-Voy siempre al médico cuando me encuentro mal.	1	2	3	4	5	6
9-Llevo a cabo un consumo responsable para cuidar el planeta.	1	2	3	4	5	6
10-Elegiré una profesión en la que gane mucho dinero.	1	2	3	4	5	6
11-Intentaré que mis amigos se interesen por temas relacionados con la pintura, escritura, museos...	1	2	3	4	5	6
12-Quiero destacar por mi inteligencia.	1	2	3	4	5	6
13-Actúo siempre atendiendo a mis ideas y no dejándome llevar por nadie.	1	2	3	4	5	6
14-Presto las cosas cuando alguien me lo pide.	1	2	3	4	5	6
15-En mi día a día está presente la religión.	1	2	3	4	5	6
16-Me gusta tener los últimos modelos de aparatos electrónicos y aplicaciones que van saliendo.	1	2	3	4	5	6

17-Cuido y vigilo mi salud.	1	2	3	4	5	6
18-Aplico las medidas para reducir el nivel de contaminación.	1	2	3	4	5	6
19-Me gusta ir de compras para tener la última consola, la ropa de marca que más se lleva...	1	2	3	4	5	6
20- Me preocupa que mi familia esté pasando por un mal momento económico.	1	2	3	4	5	6
21-Me gustan mucho los programas culturales de la televisión.	1	2	3	4	5	6
22-Quiero ser libre para decidir por mí solo/a.	1	2	3	4	5	6
23-Me gusta ayudar a mis compañeros.	1	2	3	4	5	6
24-Acudo a actos religiosos.	1	2	3	4	5	6
25-Me conecto con frecuencia en el ordenador, las redes sociales (Tuenti, Twiter, Facebook...)	1	2	3	4	5	6
26-Para tener éxito hay que ser guapo/a.	1	2	3	4	5	6
27-Reciclo todo (papel, cartón...)	1	2	3	4	5	6
28-Procuro gastar lo justo.	1	2	3	4	5	6
29-Me gusta decorar mi cuarto y rodearme de cosas bonitas.	1	2	3	4	5	6
30-Voy con frecuencia a museos.	1	2	3	4	5	6
31-Aunque me perjudique, intento siempre decir la verdad.	1	2	3	4	5	6
32-Respeto a la gente que piensa distinto que yo.	1	2	3	4	5	6
33-Rezo para pedir algo porque tengo esperanza en que se cumpla.	1	2	3	4	5	6
34-Es muy importante que puedan surgir nuevos inventos.	1	2	3	4	5	6
35-Hago deporte todos los días.	1	2	3	4	5	6
36-Me gustaría que se usaran más las energías renovables.	1	2	3	4	5	6
37-Siempre quiero más cosas.	1	2	3	4	5	6
38-Cuando yo pueda, me gustaría ser de los que dan dinero para ayuda a obras de arte.	1	2	3	4	5	6
39-Realmente me gusta mucho estudiar.	1	2	3	4	5	6
40-Apoyo a mis amigos/as.	1	2	3	4	5	6
41-Me gusta que la gente esté a gusto conmigo.	1	2	3	4	5	6
42-Lo más importante es saber usar los aparatos informáticos para estar al día.	1	2	3	4	5	6
43-Cuido siempre mi alimentación.	1	2	3	4	5	6
44-Participo en campañas en defensa de la naturaleza.	1	2	3	4	5	6
45-Prefiero un profesor que me ponga buenas notas aunque me enseñe menos a uno que me enseñe mucho y me baje la media.	1	2	3	4	5	6
46-Lo artístico es fundamental en mi vida.	1	2	3	4	5	6
47-Me gusta conocer el porqué de las cosas.	1	2	3	4	5	6
48-Cumplo las reglas y las normas.	1	2	3	4	5	6
49-Hay que ayudar a los países y personas más desfavorecidos.	1	2	3	4	5	6
50-Lo más importante es cuidar mi cuerpo para estar atractivo/a.	1	2	3	4	5	6
51-El respeto y cuidado al medio ambiente es lo más importante.	1	2	3	4	5	6
52- Estudio lo justo para aprobar.	1	2	3	4	5	6
53-Pienso mucho las cosas antes de dar mi opinión.	1	2	3	4	5	6
54-Soy responsable realizando mis deberes.	1	2	3	4	5	6
55-Me gusta trabajar con compañeros que son diferentes a mí.	1	2	3	4	5	6
56-Creo que lo más importante es el dinero.	1	2	3	4	5	6
57-Me gusta dar mi opinión.	1	2	3	4	5	6
58-Cuando trabajamos en equipo me gusta ser el que decide y dirige al grupo.	1	2	3	4	5	6
59-Hay que ayudar a quien más lo necesita.	1	2	3	4	5	6
60-Me gusta que todos podamos sentirnos iguales.	1	2	3	4	5	6
61-Me gusta opinar tal como yo pienso, no como opinan otros.	1	2	3	4	5	6
62-Es fundamental la política en nuestra vida.	1	2	3	4	5	6
63-Los inmigrantes deben irse a sus países.	1	2	3	4	5	6
64-Me gusta trabajar en equipo.	1	2	3	4	5	6
65-Me dedicaré a temas de investigación.	1	2	3	4	5	6
66-Lo que más me gusta es sentirme dentro de un grupo donde nos ayudemos.	1	2	3	4	5	6
67-Me preocupa resolver mis problemas, no los de los demás.	1	2	3	4	5	6
68-Lo que más valoro en una persona es que sea muy inteligente.	1	2	3	4	5	6
69-Lo fundamental es que yo esté bien y luego los demás.	1	2	3	4	5	6
70-Lo principal es ocuparse de uno mismo.	1	2	3	4	5	6

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN Y AYUDA!

Anexo 2:

**CUESTIONARIO DE INCLUSIVIDAD PARA EL
PROFESORADO**

CUESTIONARIO DE INCLUSIÓN

Por favor, marque con una X el grupo o grupos al que pertenece:

Profesorado		Profesorado de apoyo		Profesor/a tutor/a	
Dirección		Jefatura de Estudios		Secretaría	
Estudiante		Padre/madre/tutor/a		Otros (especificar)	

Cursos en los que imparte docencia: 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º BACH 2º BACH

Años de experiencia: Entre 1 y 5 Entre 5 y 10 Entre 10 y 20 Más de 20

Materias que imparte: _____

Formación previa: Pedagogía Psicopedagogía Maestro/a

Licenciado/a en: _____ Doctor en: _____

¿Ha realizado cursos sobre atención a la diversidad? Si No . En caso afirmativo, ¿podría indicarnos cuáles?: _____

INSTRUCCIONES

Este cuestionario intenta recoger información sobre el grado de inclusión en torno a la cultura, política y prácticas realizadas en tu centro. Tu opinión es muy importante para conocer cómo se trabaja en el centro. Necesitamos que seas muy sincero/a en tu respuesta, por eso este cuestionario es anónimo. Los únicos datos que te solicitamos nos sirven para agrupar las opiniones de las personas parecidas o diferentes a ti.

A continuación te encontrarás con un listado de afirmaciones. Lee cada una atentamente y señala el grado de acuerdo marcando con una X la opción que mejor refleje tu opinión:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6

Por favor, asegúrate que respondes todas las cuestiones.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1- Todo el mundo se siente acogido en el centro.	1	2	3	4	5	6
2- Los alumnos/as se ayudan unos a otros.	1	2	3	4	5	6
3- Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.	1	2	3	4	5	6
4- El personal del centro y el alumnado se tratan con respeto.	1	2	3	4	5	6
5- Existe buena relación entre el profesorado y los padres/madres o tutores	1	2	3	4	5	6
6- Existe implicación de las familias en las actividades educativas	1	2	3	4	5	6
7- El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente	1	2	3	4	5	6
8- Muchas instituciones están involucradas en la escuela.	1	2	3	4	5	6
9- Se tienen altas expectativas con respecto a la capacidad de aprendizaje de todo el alumnado.	1	2	3	4	5	6
10- El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres/madres o tutores comparten una filosofía inclusiva.	1	2	3	4	5	6
11- Los estudiantes son valorados por sus capacidades y no por sus deficiencias.	1	2	3	4	5	6
12- El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares.	1	2	3	4	5	6
13- El equipo directivo intenta eliminar barreras para que todos participen en el centro.	1	2	3	4	5	6
14- El centro se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación.	1	2	3	4	5	6
15- Los nombramientos y promociones del personal son	1	2	3	4	5	6

mediante un sistema de elección justo y teniendo en cuenta la opinión del claustro.						
16-Se ayuda al personal nuevo a adaptarse al centro.	1	2	3	4	5	6
17-El centro intenta admitir a todos el alumnado que solicite inscripción para cursar sus estudios.	1	2	3	4	5	6
18-El centro elimina barreras arquitectónicas (sus instalaciones son físicamente accesibles para todos).	1	2	3	4	5	6
19-Se ayuda al alumnado nuevo a sentirse adaptado en el centro.	1	2	3	4	5	6
20-El centro organiza grupos de enseñanza para que todo el alumnado sea atendido y valorado.	1	2	3	4	5	6
21-Se coordinan todas las formas de apoyo educativo para atender a la diversidad.	1	2	3	4	5	6
22-Las actividades formativas del personal docente se dirigen a responder a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5	6
23-La política de atención a las necesidades educativas especiales es inclusiva.	1	2	3	4	5	6
24-La evaluación de las necesidades educativas y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
25-Se trabaja por la participación de todo el alumnado y se realizan para ello agrupamientos dirigidos a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.	1	2	3	4	5	6
26-Se realiza apoyo del aprendizaje entre iguales.	1	2	3	4	5	6
27-El apoyo a los que aprenden español, como segunda lengua, se coordina con el aprendizaje y otros tipos de apoyo pedagógico.	1	2	3	4	5	6
28-Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	1	2	3	4	5	6
29-Se ha reducido el absentismo escolar.	1	2	3	4	5	6
30-Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.	1	2	3	4	5	6
31-Se realizan adaptaciones para los estudiantes que han conseguido los objetivos.	1	2	3	4	5	6
32-En las clases se estimula la participación de todo el alumnado.	1	2	3	4	5	6
33-En las clases se tienen en cuenta las diferencias de todos.	1	2	3	4	5	6
34-Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
35-Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.	1	2	3	4	5	6
36-La evaluación valora el logro de cada estudiante.	1	2	3	4	5	6
37-La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.	1	2	3	4	5	6
38-Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	1	2	3	4	5	6
39-El profesorado de apoyo refuerza el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	1	2	3	4	5	6
40-Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
41-Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares derivadas de sus intereses	1	2	3	4	5	6
42-Las diferencias entre el alumnado son incorporadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
43-La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión	1	2	3	4	5	6
44-El profesorado diseña nuevos materiales, recursos... para facilitar el aprendizaje y la participación de todos	1	2	3	4	5	6
45-Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados para las actividades escolares.	1	2	3	4	5	6
46-Los recursos del centro son distribuidos equitativamente para apoyar la inclusión entre aulas y profesores.	1	2	3	4	5	6

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN Y AYUDA!

Anexo 3:

ESCALA DE OBSERVACIÓN DE INCLUSIVIDAD EN CENTRO

ESCALA DE OBSERVACIÓN DE INCLUSIVIDAD

OBSERVADOR/A: _____ **Fecha:** _____

NOMBRE DEL CENTRO: _____

LOCALIDAD: _____ PROVINCIA: _____

TITULARIDAD DEL CENTRO: PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO

IDEARIO RELIGIOSO NO CONFESIONAL

CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO (barrio donde se ubica):

ALTO ALTO-MEDIO MEDIO-BAJO BAJO

NIVELES OFERTADOS:

EDUCACIÓN INFANTIL EDUCACIÓN PRIMARIA ESO BACHILLERATO

FP

Centro de integración ¿tipo? Motórico visual auditivo otro ¿cuál?

Centro bilingüe Centro Nuevas Tecnologías

Centro con un proyecto específico ¿cuál?

Nº de alumnado matriculado: _____ nº de profesorado: _____ nº tutores: _____

nº especialistas: _____ % alumnos inmigrantes: _____ %

procedencia: _____

alumnos diversidad funcional: _____ % alumnos riesgo de exclusión social: _____

nº alumnos/aula: _____

Número de alumnado extranjero según procedencia:

Europa del este _____

Resto de Europa _____

América Latina _____

Resto de América _____

África (MAGREB) _____

Asia _____

Otros _____

☐ VALORA LOS SIGUIENTES ASPECTOS TRAS TU OBSERVACIÓN EN EL CENTRO:

Puntúa cada uno de los ítems que se muestran a continuación, siendo:

1. No, Nunca, En ínfima medida.	2. Poco. Algunas veces.
3. Sí. En buena medida. Bastantes veces. Muchas veces.	4. Siempre. En abundancia.

Explicar, en observaciones, todos aquellos aspectos que hayan sido evaluados como 1 ó como 4, así como aquellos aspectos que se deseen destacar, indicando el número de ítem.

	No, nunca	Poco. Algunas veces	Sí. En buena medida	Siempre. Muchas veces
	1	2	3	4
El centro.				
1-Se han eliminado las barreras para que todas sus instalaciones sean accesibles a todos/as.	1	2	3	4
2-Las familias tienen un espacio donde reunirse o que permita su participación. (Ej.- tipo despacho de AMPA).	1	2	3	4
3-El centro es igualmente acogedor para todo tipo de familias.	1	2	3	4
4-Los documentos del centro recogen la diversidad del alumnado y de sus contextos.	1	2	3	4
Las aulas.				
5-Las aulas son espacios acogedores.	1	2	3	4
6-La distribución del espacio en las aulas permiten el aprovechamiento (tienen un espacio cómodo para trabajar y se manifiestan integrados) por parte de todo el alumnado (visión, distribución, participación).	1	2	3	4
7-Los elementos decorativos de las aulas reflejan la diversidad.	1	2	3	4
8-Hay facilidad de movimiento acceso para todos/as.	1	2	3	4
9- El mobiliario permite una buena disposición según el tipo de actividad (mesas individuales, parejas, grupos...)	1	2	3	4
OBSERVACIONES COMPLEMENTARIAS A LOS APARTADOS CENTRO Y AULAS.				
<p>Puedes usar este espacio o más, si lo necesitas. Describe el centro y el aula. Tus primeras impresiones. Para responder algunas de las cuestiones previas deberás analizar documentos del centro. ¿Se te facilita el acceso a los mismos? ¿Reflejan estos documentos la preocupación por la atención a la diversidad?, ¿Puedes hablar libremente con profesorado, alumnado, etc.?</p> <p>Tendrás que describir el centro en tres aspectos, 1) edificio e infraestructuras; 2) recursos (calidad y accesibilidad para todos/as) y 3) documentos (referencias específicas a la inclusión). Analizando en cada uno de ellos su adaptación a la diversidad y su perspectiva inclusiva.</p> <p>No olvides poner ejemplos y explicar por qué has puntuado algunos aspectos como 1 ó como 4.</p>				

	No, nunca	Poco. Algunas veces	Sí. En buena medida	Siempre. Muchas veces
	1	2	3	4
Clima escolar				
10-Se observa respeto entre los alumnos, por lo que, todos los estudiantes se sienten parte del grupo (no hay excluidos o rechazados).	1	2	3	4
11-Se observa respeto entre los alumnos y el profesorado.	1	2	3	4
12-Se percibe un clima de libertad donde tanto profesorado como alumnado pueden expresar sus sentimientos y opiniones.	1	2	3	4
13-Se percibe el respeto del profesorado hacia todos/as sus alumnos/as.	1	2	3	4
14-Se percibe que los/as alumnos/as se encuentran a gusto en el centro.	1	2	3	4
OBSERVACIONES COMPLEMENTARIAS AL APARTADO CLIMA ESCOLAR				
<p>El clima es “algo” apreciable, en principio sin mayor análisis. Expón previamente tu percepción del clima de centro. ¿Te sentiste a gusto al entrar al centro o en algún aula?, ¿Te parecía que la atmósfera que se respiraba era de libertad y confianza?, ¿Participaban todos/as por igual?, ¿Colaboraban entre sí?</p> <p>No olvides poner ejemplos y explicar por qué has puntuado algunos aspectos como 1 ó como 4.</p>				

OBSERVACIONES OPORTUNAS QUE AYUDEN A CONOCER EL CENTRO:

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 4:

**LISTADO Y DEFINICIÓN DE ÍTEMS FINALES EN
CUESTIONARIO DE VALORES EN EL ALUMNADO**

1) VALORES ECONÓMICOS

ÍTEMS FINALES DIMENSIÓN VALORES ECONÓMICOS

ÍTEMS	
Laboral/ economía	2- Elegiré una profesión en la que gane mucho dinero.
Consumismo	3- Me gusta ir de compras para tener la última consola, la ropa de marca que más se lleva...
Ahorro	4- Procuero gastar lo justo
Ambición	5- Siempre quiero más cosas

2) VALORES ESTÉTICOS

ÍTEMS FINALES DIMENSIÓN VALORES ESTÉTICOS

ÍTEMS	
Arte	9- Disfruto con la música, la pintura, la actuación o la escritura.
Sensibilidad estética	10.- Intentaré que mis amigos se interesen en la pintura, escritura, museos..
Imaginación	11- Prefiero regalar cosas hechas por mí.
Valoración estética	13- Cuando yo pueda me gustaría ser de los que dan dinero para ayuda a obras de arte.

3) VALORES INTELECTUALES

ÍTEMS FINALES DIMENSIÓN VALORES INTELECTUALES

ÍTEMS	
Conocimiento	15- Me gusta ir al instituto para aprender cosas nuevas
Inteligencia	16-Quiero destacar por mi inteligencia
Cultura	17- Me gustan mucho los programas culturales de la televisión
	18- voy con frecuencia a museos.
Estudio	19- Realmente me gusta mucho estudiar

Ciencia, Investigación	24-Me dedicaré a temas de investigación
---------------------------	---

4) VALORES POLÍTICO/ÉTICOS

ÍTEMS FINALES DIMENSIÓN VALORES POLÍTICO/ÉTICOS

ÍTEMS	
Justicia	26- Me molesta mucho cuando se cometen injusticias.
Coherencia	27- Actúo siempre atendiendo a mis ideas y no dejándome llevar por nadie.
Verdad	29- Aunque me perjudique, intento siempre decir la verdad.
Responsabilidad	31-Cumplo las reglas y normas.
	32- Soy responsable realizando mis deberes.
DIMENSIÓN TOTAL	34-Es fundamental la política en nuestra vida.

5) VALORES SOCIAL-AFECTIVOS

ÍTEMS FINALES DIMENSIÓN VALORES SOCIAL-AFECTIVOS

ÍTEMS	
Respeto	39- Respeto a la gente que piensa distinto que yo.
Sensibilidad social	40-Hay que ayudar a los países y personas más desfavorecidos
	41-Me gusta trabajar con compañeros que son diferentes a mí.
	42-Hay que ayudar a quien más lo necesita.
	43-Me gusta que todos/as podamos sentirnos iguales.
Trabajo en equipo	45-Me gusta trabajar en equipo.

6) VALORES RELIGIOSOS

ÍTEMS FINALES DIMENSIÓN VALORES RELIGIOSOS

ÍTEMS	
Espiritualidad	50-Lo más importante de las personas es su parte espiritual o alma.
Actitudes religiosas	51- En mi día a día está presente la religión.
	52-Acudo a actos religiosos
Esperanza	53- Rezo para pedir algo porque tengo esperanza en que se cumpla.

7) VALORES CULTURA FÍSICA

ÍTEMS FINALES DIMENSIÓN VALORES CULTURA FÍSICA

ÍTEMS	
Salud	59-Voy siempre al médico cuando me encuentro mal.
	60- Cuido y vigilo mi salud.
Alimentación sana	63-Cuido siempre mi alimentación.
DIMENSIÓN TOTAL	64-Lo más importante es cuidar mi cuerpo para estar atractivo/a

8) VALOR ECOLÓGICO

ÍTEMS FINALES DIMENSIÓN VALORES ECOLÓGICOS

ÍTEMS	
Respeto por el medio ambiente	65-Llevo a cabo un consumo responsable para cuidar el planeta
Políticas medioambientales/ Ecología	66-Aplico las medidas para reducir el nivel de contaminación.
	67-Reciclo todo (papel, cartón...)
	68-Me gustaría que se usaran más las energías renovables.
DIMENSIÓN TOTAL	70-El respeto y cuidado al medio ambiente es lo más importante.

Anexo 5:

RESULTADOS PUNTUACIONES FACTORIALES

DIMENSIÓN VALORES ECONÓMICOS

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
(var10_elegiré_una_profesión_enlaquegane_mucho_dinero,2)	4,331	1,4246	1812
(var19_me_gusta_ir_de_compras_para_tener_la_última_consola_laropa,2)	3,763	1,6482	1812
(var28_procuro_gastar_lo_justo,2)	4,354	1,3523	1812
(var37_siemprequiero_más_cosas,2)	3,654	1,5134	1812

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,617
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	770,970
	gl	6
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
(var10_elegiré_una_profesión_enlaquegane_mucho_dinero,2)	1,000	,601
(var19_me_gusta_ir_de_compras_para_tener_la_última_consola_laropa,2)	1,000	,652
(var28_procuro_gastar_lo_justo,2)	1,000	,872
(var37_siemprequiero_más_cosas,2)	1,000	,647

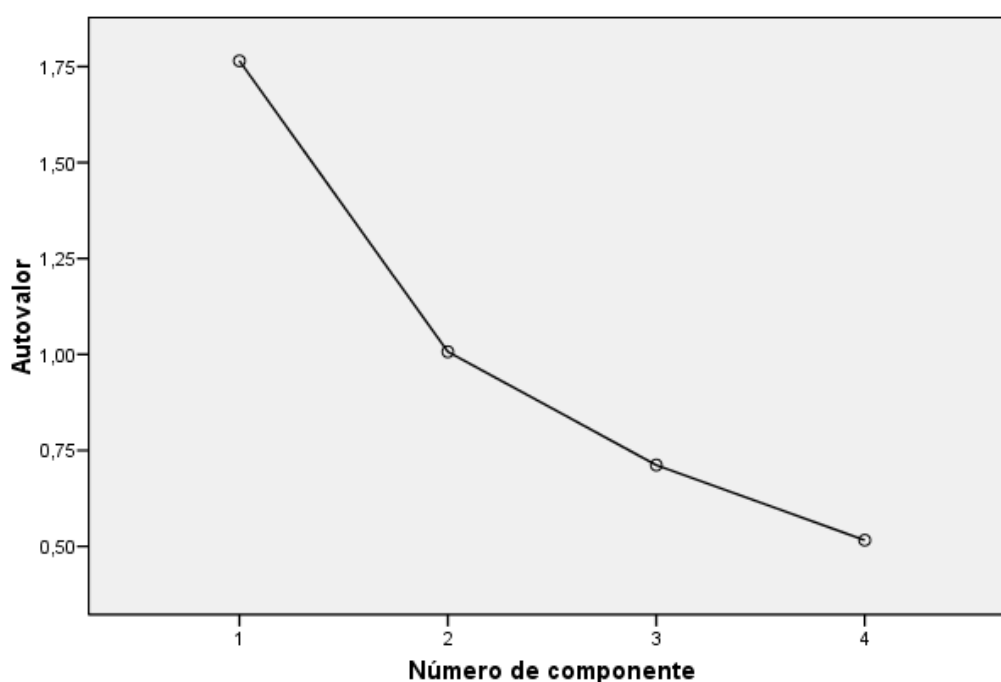
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,765	44,127	44,127	1,765	44,127	44,127	1,687	42,167	42,167
2	1,007	25,175	69,302	1,007	25,175	69,302	1,085	27,136	69,302
3	,712	17,795	87,098						
4	,516	12,902	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes(a)

	Componente	
	1	2
(var10_elegiré_una_profesión_enlaquegan_e_mucho_dinero,2)	,612	,477
(var19_me_gusta_ir_de_compras_para_tener_la_última_consola_laropa,2)	,798	,123
(var28_proкуро_gastar_lo_justo,2)	-,346	,867
(var37_siemprequiero_más_cosas,2)	,797	-,112

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 2 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados(a)

	Componente	
	1	2
(var10_elegiré_una_profesión_enlaquegane_mucho_dinero,2)	,732	,255
(var19_me_gusta_ir_de_compras_para_tener_la_última_consola_laropa,2)	,795	-,140
(var28_proкуро_gastar_lo_justo,2)	-,049	,932
(var37_siemprequiero_más_cosas,2)	,718	-,362

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2
1	,947	-,322
2	,322	,947

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

DIMENSIÓN VALORES ESTÉTICOS

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
(var2_disfruto_con_la_música_lapintura_laactuación_olaescritura,2)	4,906	1,2791	1812
(var11_intentare_amigos_interesarse_en_pintura_escritura_museos,2)	2,787	1,4670	1812
(var3_prefiero_regalar_cosas_hechas_por_mí,2)	3,760	1,4890	1812
(var38_cuandoyopueda_me_gustaría_dardinero_para_obrasdearte,2)	3,101	1,6108	1812

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,653
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	506,495
	gl	6
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
(var2_disfruto_con_la_música_lapintura_laactuación_olaescritura,2)	1,000	,373
(var11_intentare_amigos_interesarse_en_pintura_escritura_museos,2)	1,000	,549
(var3_prefiero_regalar_cosas_hechas_por_mí,2)	1,000	,323
(var38_cuandoyopueda_me_gustaría_dardinero_para_obrasdearte,2)	1,000	,444

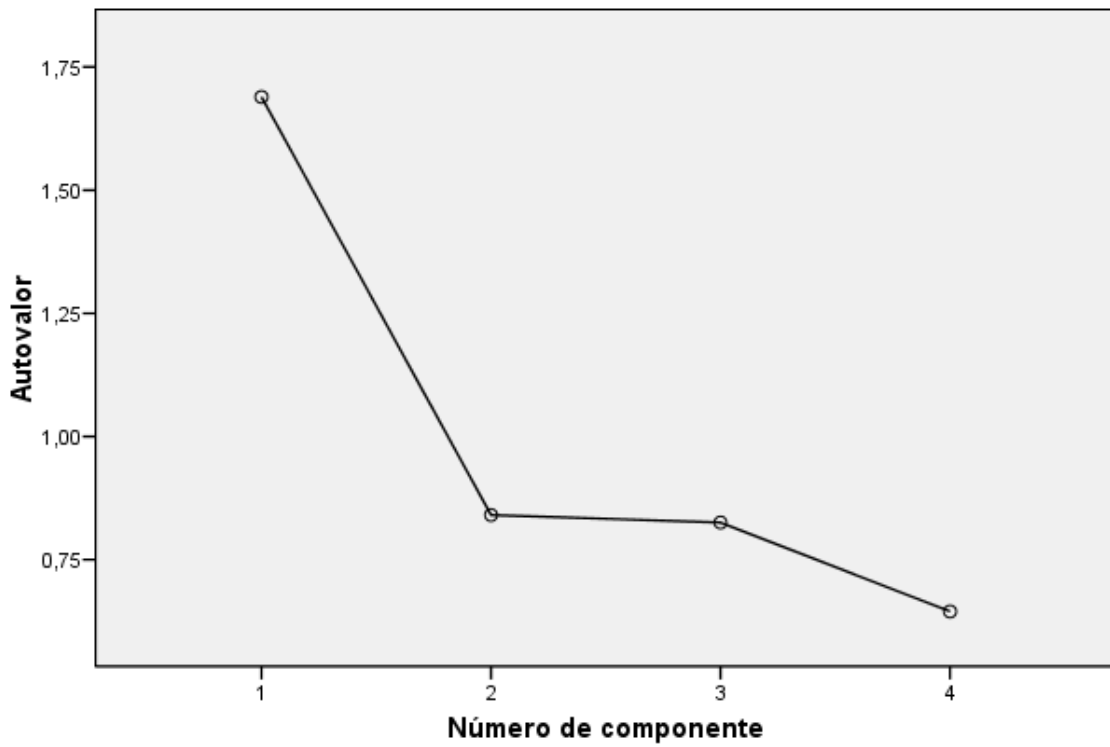
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,689	42,228	42,228	1,689	42,228	42,228
2	,841	21,017	63,245			
3	,825	20,633	83,878			
4	,645	16,122	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes(a)

	Componente 1
(var2_disfruto_con_la_música_lapintura_laactuación_olaescritura,2)	,611
(var11_intentare_amigos_interesarse_en_pintura_escritura_museos,2)	,741
(var3_prefiero_regalar_cosas_hechas_por_mí,2)	,569
(var38_cuandoyopueda_me_gustaría_dardinero_para_obrasdearte,2)	,666

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 1 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados(a)

a Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

DIMENSIÓN VALORES INTELECTUALES

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
(var1_me_gusta_ir_al_instituto_para_aprender_cosas_nuevas,2)	4,163	1,2803	1812
(var21_me_gustan_programas_culturales_televisión,2)	3,167	1,5467	1812
(var30_voy_con_frecuencia_a_museos,2)	2,369	1,4446	1812
(var39_realmente_me_gusta_mucho_estudiar,2)	2,972	1,5217	1812
(var65_me_dedicaré_a_temas_de_investigación,2)	3,238	1,5973	1812

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,727
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1229,711
	gl	10
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
(var1_me_gusta_ir_al_instituto_para_aprender_cosas_nuevas,2)	1,000	,444
(var21_me_gustan_programas_culturales_televisión,2)	1,000	,457
(var30_voy_con_frecuencia_a_museos,2)	1,000	,427
(var39_realmente_me_gusta_mucho_estudiar,2)	1,000	,557
(var65_me_dedicaré_a_temas_de_investigación,2)	1,000	,274

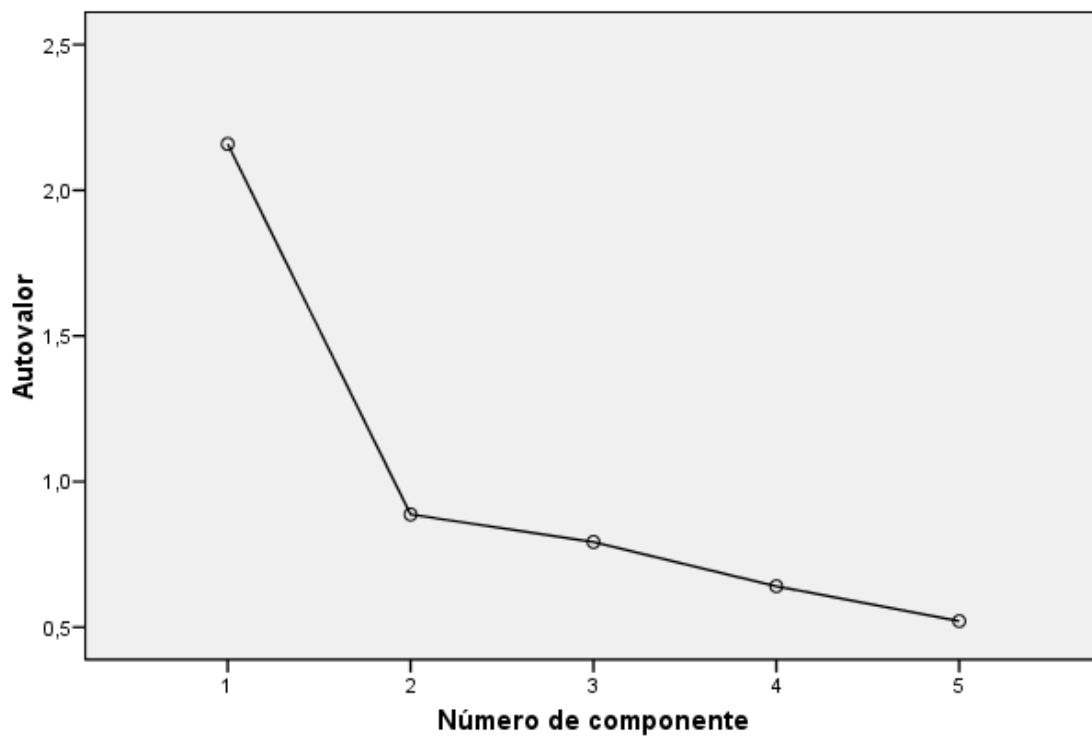
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,159	43,171	43,171	2,159	43,171	43,171
2	,887	17,746	60,917			
3	,793	15,850	76,767			
4	,641	12,813	89,580			
5	,521	10,420	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes(a)

	Componen te
	1
var1_me_gusta_ir_al_instituto_para_aprender_cosas_nuevas,2)	,666
(var21_me_gustan_programas_culturales_televisión,2)	,676
(var30_voy_con_frecuencia_a_museos,2)	,654
(var39_realmente_me_gusta_mucho_estudiar,2)	,746
(var65_me_dedicaré_a_temas_de_investigación,2)	,523

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 1 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados(a)

a Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

DIMENSIÓN VALORES POLÍTICO-ÉTICOS

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
(var4_me_molesta_mucho_cuando_se_cometen_injusticias,2)	5,078	1,3428	1811
(var13_actúosiempre_atendiendoa misideas_no_me_dejo_llevarpornadie,2)	4,754	1,2497	1811
(var31_aunque_me_perjudique_dire_la_verdad,2)	4,485	1,2659	1811
(var48_cumplo_lasreglas_y_lasnormas,2)	4,271	1,3166	1811
(var54_soy_responsable_realizando_mis_deberes,2)	4,304	1,4688	1811
(var62_es_fundamental_la_política_en_nuestra_vida,2)	3,210	1,5301	1811

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,616
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	665,277
	gl	15
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
(var4_me_molesta_mucho_cuando_se_cometen_injusticias,2)	1,000	,449
(var13_actúosiempre_atendiendoamisideas_no_me_dejo_llevarpornadie,2)	1,000	,552
(var31_aunque_me_perjudique_dire_la_verdad,2)	1,000	,354
(var48_cumplo_lasreglas_y_lasnormas,2)	1,000	,628
(var54_soy_responsable_realizando_mis_deberes,2)	1,000	,573
(var62_es_fundamental_la_política_en_nuestra_vida,2)	1,000	,294

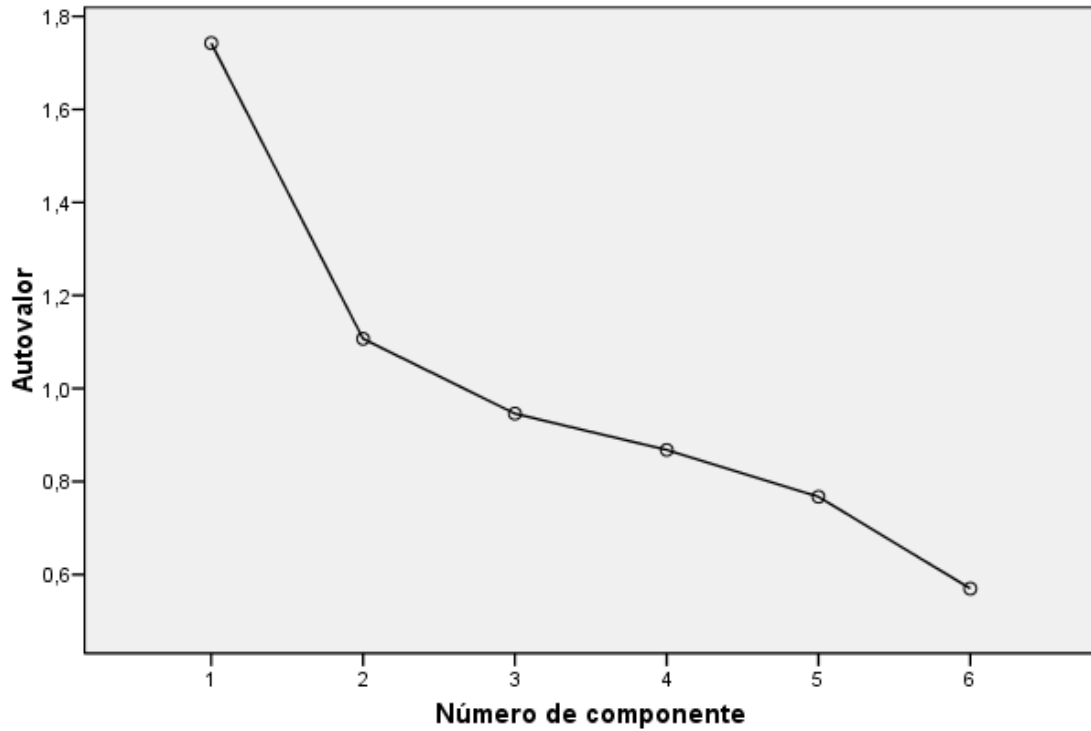
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,742	29,041	29,041	1,742	29,041	29,041	1,567	26,122	26,122
2	1,107	18,447	47,488	1,107	18,447	47,488	1,282	21,367	47,488
3	,946	15,765	63,253						
4	,868	14,466	77,719						
5	,767	12,785	90,504						
6	,570	9,496	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes(a)

	Componente	
	1	2
(var4_me_molesta_mucho_cuando_se_cometen_injusticias,2)	,416	,525
(var13_actúosiempre_atendiendoamisideas_no_me_dejo_llevarpornadie,2)	,417	,615
(var31_aunque_me_perjudique_dire_la_verdad,2)	,585	,108
(var48_cumplo_lasreglas_y_lasnormas,2)	,732	-,304
(var54_soy_responsable_realizando_mis_deberes,2)	,690	-,309
(var62_es_fundamental_la_política_en_nuestra_vida,2)	,203	-,503

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 2 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados(a)

	Componente	
	1	2
(var4_me_molesta_mucho_cuando_se_cometen_injusticias,2)	,078	,665
(var13_actúosiempre_atendiendoamisideas_no_me_dijo_llevarpornadie,2)	,032	,742
(var31_aunque_me_perjudique_dire_la_verdad,2)	,441	,399
(var48_cumplo_lasreglas_y_lasnormas,2)	,783	,126
(var54_soy_responsable_realizando_mis_deberes,2)	,750	,099
var62_es_fundamental_la_política_en_nuestra_vida,2)	,437	-,322

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2
1	,851	,525
2	-,525	,851

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

DIMENSIÓN VALORES SOCIO-AFECTIVOS

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
(var32_respeto_alagente_quepiensa_distinto_que_yo,2)	4,964	1,1581	1812
(var49_hay_que_ayudar_alospaíses_y_personas_másdesfavorecidos,2)	4,888	1,1795	1812
(var55_me_gusta_trabajar_con_compañeros_diferentes_a_mí,2)	4,271	1,3689	1812
(var59_hay_que_ayudar_a_quién_más_lo_necesita,2)	5,049	1,1020	1812
(var60_megusta_que_todos_podamos_sentirnos_iguales,2)	4,967	1,1888	1812
(var64_me_gusta_trabajar_en_equipo,2)	4,648	1,3911	1812

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,768
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1878,160
	gl	15
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
(var32_respeto_alagente_quepiensa_distinto_que_yo,2)	1,000	,348
(var49_hay_que_ayudar_alospaíses_y_personas_másdesfavorecidos,2)	1,000	,503
(var55_me_gusta_trabajar_con_compañeros_diferentes_a_mí,2)	1,000	,321
(var59_hay_que_ayudar_a_quién_más_lo_necesita,2)	1,000	,568
(var60_megusta_que_todos_podamos_sentirnos_iguales,2)	1,000	,498
(var64_me_gusta_trabajar_en_equipo,2)	1,000	,259

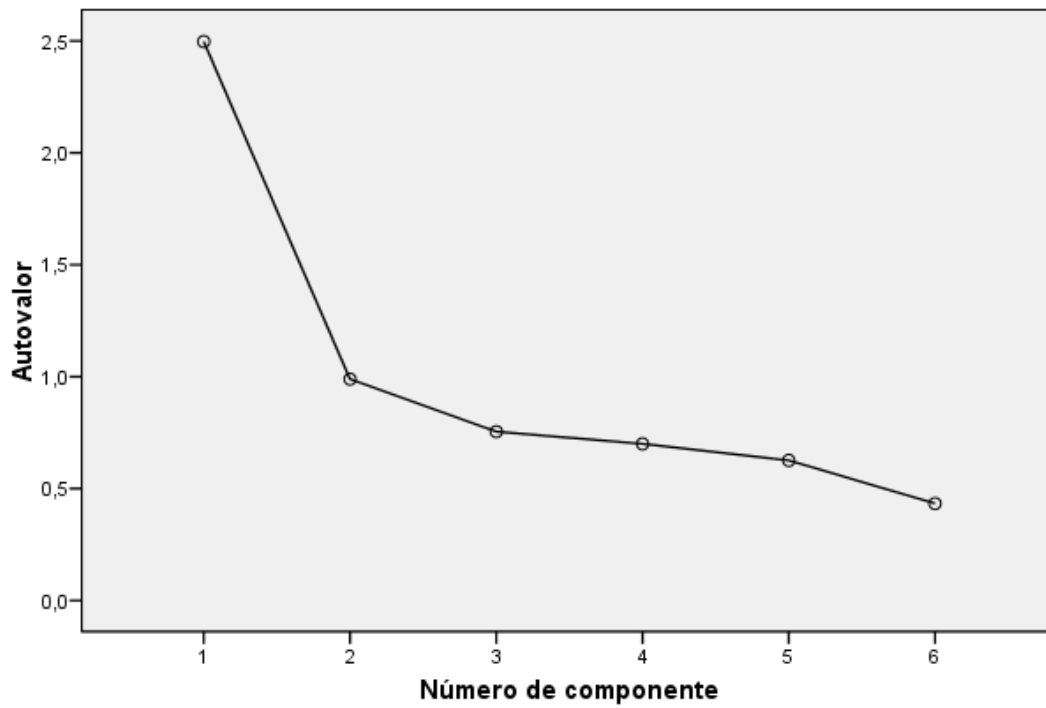
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,497	41,616	41,616	2,497	41,616	41,616
2	,989	16,485	58,102			
3	,755	12,578	70,680			
4	,700	11,664	82,343			
5	,626	10,432	92,776			
6	,433	7,224	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes(a)

	Componen te
	1
(var32_respeto_alagente_quepiensa_distinto_q ue_yo,2)	,590
(var49_hay_que_ayudar_alospaíses_y_persona s_másdesfavorecidos,2)	,709
(var55_me_gusta_trabajar_con_compañeros_di ferentes_a_mí,2)	,567
(var59_hay_que_ayudar_a_quién_más_lo_nece sita,2)	,753
(var60_megusta_que_todos_podamos_sentirno s_iguales,2)	,706
(var64_me_gusta_trabajar_en_equipo,2)	,509

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 1 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados(a)

a Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

DIMENSIÓN VALORES RELIGIOSOS

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
(var6_lo_más_importante_ delaspersonas_es_su_parte _espiritualoalma,2)	3,902	1,5171	1812
(var15_en_mi_día_a_día_e stá_presente_la_religión,2)	2,920	1,7328	1812
(var24_acudo_a_actos_reli giosos,2)	2,430	1,5937	1812
(var33_rezo_para_pedir_al go_porque_tengo_esperanz a_que_se_cumpla,2)	3,600	1,9082	1812

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,714
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2109,205
	gl	6
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
(var6_lo_más_importante_delaspersonas_es_su_parte_espiritualoalma,2)	1,000	,226
(var15_en_mi_día_a_día_está_presente_la_religión,2)	1,000	,761
(var24_acudo_a_actos_religiosos,2)	1,000	,719
(var33_rezo_para_pedir_algo_porque_tengo_esperanza_que_se_cumpla,2)	1,000	,606

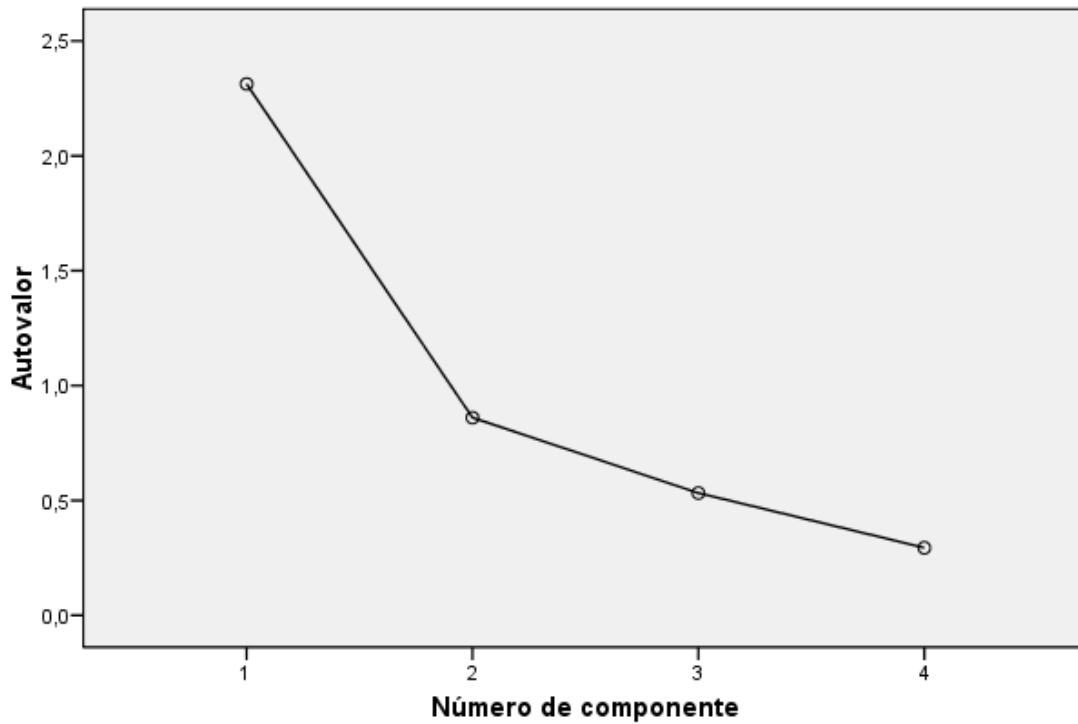
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,313	57,826	57,826	2,313	57,826	57,826
2	,861	21,513	79,340			
3	,532	13,309	92,649			
4	,294	7,351	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes(a)

	Componen te
	1
(var6_lo_más_importante_ delaspersonas_es_su_parte _espiritualoalma,2)	,476
(var15_en_mi_día_a_día_e stá_presente_la_religión,2)	,872
(var24_acudo_a_actos_reli giosos,2)	,848
(var33_rezo_para_pedir_al go_porque_tengo_esperanz a_que_se_cumpla,2)	,779

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 1 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados(a)

a Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

DIMENSIÓN VALORES CULTURA FÍSICA

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
(var8_voy_siempre_al_médico_cuando_me_encuentro_mal,2)	3,731	1,5609	1811
(var17_cuidoyvigilo_mi_salud,2)	4,875	1,1617	1811
(var43_cuido_siempre_mi_alimentación,2)	4,317	1,2969	1811

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,585
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	566,196
	gl	3
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
(var8_voy_siempre_al_médico_cuando_me_encuentro_mal,2)	1,000	,394
(var17_cuidoyvigilo_mi_salud,2)	1,000	,670
(var43_cuido_siempre_mi_alimentación,2)	1,000	,571

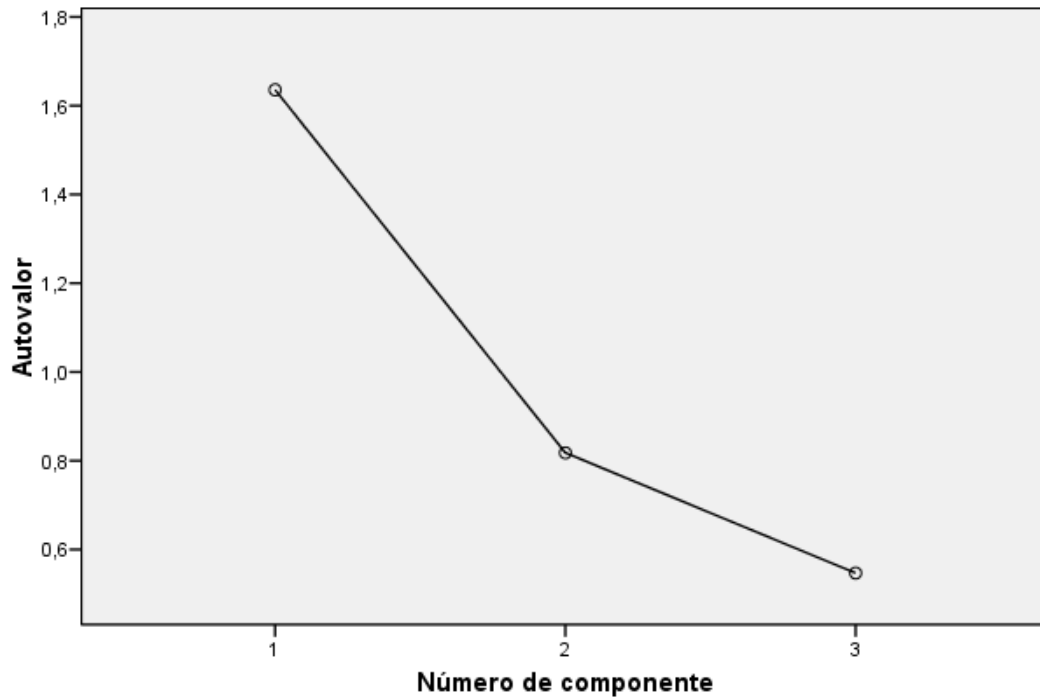
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,636	54,521	54,521	1,636	54,521	54,521
2	,818	27,256	81,777			
3	,547	18,223	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes(a)

	Componen te
	1
(var8_voy_siempre_al_médico_cuando_me_encuentro_mal,2)	,628
(var17_cuidoyvigilo_mi_salud,2)	,818
(var43_cuido_siempre_mi_alimentación,2)	,756

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 1 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados(a)

a Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

DIMENSIÓN VALORES ECOLÓGICOS

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
(var9_llevo_a_cabo_un_consumo_responsable_para_cuidar_el_planeta,2)	3,982	1,2679	1812
(var18_aplico_lasmedidas_para_reducir_elnivel_de_contaminación,2)	3,766	1,3322	1812
(var27_reciclotodo_papel_cartón,2)	3,716	1,5619	1812
(var36_me_gustaría_que_se_usaran_más_las_energías_renovables,2)	4,553	1,2918	1812
(var51_el_respeto_y_cuidado_almedio_ambiente_es_lo_más_importante,2)	4,129	1,8047	1812

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,791
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2047,776
	gl	10
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
(var9_llevo_a_cabo_un_consumo_responsable_para_cuidar_el_planeta,2)	1,000	,640
(var18_aplico_lasmedidas_para_reducir_elnivel_de_contaminación,2)	1,000	,656
(var27_reciclotodo_papel_cartón,2)	1,000	,530
(var36_me_gustaría_que_se_usaran_más_las_energías_renovables,2)	1,000	,385
(var51_el_respeto_y_cuidado_almedio_ambiente_es_lo_más_importante,2)	1,000	,316

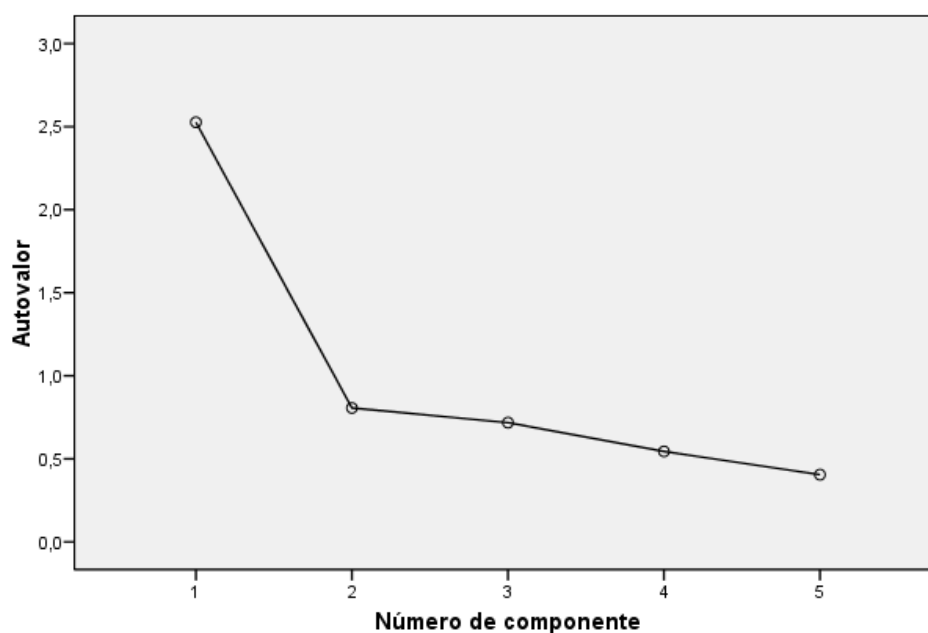
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,527	50,530	50,530	2,527	50,530	50,530
2	,806	16,126	66,656			
3	,718	14,361	81,017			
4	,544	10,890	91,907			
5	,405	8,093	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes(a)

	Componente
	1
(var9_llevo_a_cabo_un_consumo_responsable_para_cuidar_el_planeta,2)	,800
(var18_aplico_lasmedidas_para_reducir_elnivel_de_contaminación,2)	,810
(var27_reciclotodo_papel_cartón,2)	,728
(var36_me_gustaría_que_se_usaran_más_las_energías_renovables,2)	,621
(var51_el_respeto_y_cuidado_almedio_ambiente_es_lo_más_importante,2)	,562

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a 1 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados(a) a Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

Anexo 6:

RESULTADOS DESCRIPTIVOS VARIABLE VALORES

var1: me gusta ir al instituto para aprender cosas nuevas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	95	5,2	5,3	5,3
	en desacuerdo	100	5,5	5,5	10,8
	más bien en desacuerdo	267	14,7	14,8	25,6
	más bien de acuerdo	520	28,7	28,8	54,4
	de acuerdo	600	33,1	33,3	87,7
	muy de acuerdo	222	12,3	12,3	100,0
	Total	1804	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	8	,4		
	Total	1812	100,0		

var2: disfruto con la música, la pintura, la actuación o la escritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	44	2,4	2,4	2,4
	en desacuerdo	72	4,0	4,0	6,4
	más bien en desacuerdo	129	7,1	7,2	13,6
	más bien de acuerdo	314	17,3	17,4	31,0
	de acuerdo	452	24,9	25,1	56,1
	muy de acuerdo	792	43,7	43,9	100,0
	Total	1803	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	,5		
	Total	1812	100,0		

var3: prefiero regalar cosas hechas por mí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	163	9,0	9,1	9,1
	en desacuerdo	210	11,6	11,7	20,8
	más bien en desacuerdo	393	21,7	21,9	42,7
	más bien de acuerdo	429	23,7	23,9	66,6
	de acuerdo	333	18,4	18,6	85,1
	muy de acuerdo	267	14,7	14,9	100,0
	Total	1795	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	17	,9		
	Total	1812	100,0		

var4: me molesta mucho cuando se cometen injusticias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	72	4,0	4,0	4,0
	en desacuerdo	69	3,8	3,9	7,9
	más bien en desacuerdo	83	4,6	4,7	12,6
	más bien de acuerdo	180	9,9	10,1	22,7
	de acuerdo	408	22,5	22,9	45,5
	muy de acuerdo	971	53,6	54,5	100,0
	Total	1783	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	29	1,6		
	Total	1812	100,0		

var5: si tengo dinero o paga se lo doy a mis amigos si lo necesitan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	335	18,5	18,9	18,9
	en desacuerdo	187	10,3	10,6	29,5
	más bien en desacuerdo	266	14,7	15,0	44,5
	más bien de acuerdo	463	25,6	26,1	70,6
	de acuerdo	318	17,5	17,9	88,5
	muy de acuerdo	203	11,2	11,5	100,0
	Total	1772	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	40	2,2		
	Total	1812	100,0		

var6: lo más importante de las personas es su parte espiritual o alma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	181	10,0	10,2	10,2
	en desacuerdo	156	8,6	8,8	19,0
	más bien en desacuerdo	318	17,5	17,9	36,9
	más bien de acuerdo	429	23,7	24,1	61,0
	de acuerdo	394	21,7	22,2	83,2
	muy de acuerdo	299	16,5	16,8	100,0
	Total	1777	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	35	1,9		
	Total	1812	100,0		

var7: me considero hábil manejando aparatos electrónicos e informáticos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	58	3,2	3,2	3,2
	en desacuerdo	69	3,8	3,9	7,1
	más bien en desacuerdo	212	11,7	11,8	18,9
	más bien de acuerdo	342	18,9	19,1	38,0
	de acuerdo	500	27,6	27,9	66,0
	muy de acuerdo	609	33,6	34,0	100,0
	Total	1790	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	22	1,2		
	Total	1812	100,0		

var8: voy siempre al médico cuando me encuentro mal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	175	9,7	9,7	9,7
	en desacuerdo	264	14,6	14,7	24,5
	más bien en desacuerdo	365	20,1	20,3	44,8
	más bien de acuerdo	364	20,1	20,3	65,1
	de acuerdo	324	17,9	18,1	83,1
	muy de acuerdo	303	16,7	16,9	100,0
	Total	1795	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	17	,9		
	Total	1812	100,0		

var9: llevo a cabo un consumo responsable para cuidar el planeta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	93	5,1	5,2	5,2
	en desacuerdo	129	7,1	7,2	12,4
	más bien en desacuerdo	333	18,4	18,6	31,0
	más bien de acuerdo	592	32,7	33,0	64,0
	de acuerdo	456	25,2	25,4	89,5
	muy de acuerdo	189	10,4	10,5	100,0
	Total	1792	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	20	1,1		
	Total	1812	100,0		

var10: elegiré una profesión en la que gane mucho dinero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	99	5,5	5,5	5,5
	en desacuerdo	106	5,8	5,9	11,5
	más bien en desacuerdo	260	14,3	14,6	26,1
	más bien de acuerdo	429	23,7	24,0	50,1
	de acuerdo	431	23,8	24,1	74,2
	muy de acuerdo	460	25,4	25,8	100,0
	Total	1785	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	27	1,5		
	Total	1812	100,0		

var11: intentare que mis amigos se interesen en pintura, escritura y museos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	455	25,1	25,4	25,4
	en desacuerdo	356	19,6	19,8	45,2
	más bien en desacuerdo	438	24,2	24,4	69,6
	más bien de acuerdo	296	16,3	16,5	86,1
	de acuerdo	152	8,4	8,5	94,6
	muy de acuerdo	97	5,4	5,4	100,0
	Total	1794	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	18	1,0		
	Total	1812	100,0		

var12: quiero destacar por mi inteligencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	149	8,2	8,3	8,3
	en desacuerdo	146	8,1	8,2	16,5
	más bien en desacuerdo	342	18,9	19,1	35,6
	más bien de acuerdo	471	26,0	26,4	62,0
	de acuerdo	391	21,6	21,9	83,9
	muy de acuerdo	288	15,9	16,1	100,0
	Total	1787	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	25	1,4		
	Total	1812	100,0		

var13: actúo siempre atendiendo a mis ideas y no dejándome llevar por nadie

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	45	2,5	2,5	2,5
	en desacuerdo	68	3,8	3,8	6,3
	más bien en desacuerdo	152	8,4	8,5	14,8
	más bien de acuerdo	367	20,3	20,5	35,3
	de acuerdo	543	30,0	30,3	65,6
	muy de acuerdo	616	34,0	34,4	100,0
	Total	1791	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	21	1,2		
	Total	1812	100,0		

var14: presto las cosas cuando alguien me lo pide

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	26	1,4	1,4	1,4
	en desacuerdo	36	2,0	2,0	3,5
	más bien en desacuerdo	94	5,2	5,2	8,7
	más bien de acuerdo	326	18,0	18,2	26,8
	de acuerdo	635	35,0	35,4	62,2
	muy de acuerdo	678	37,4	37,8	99,9
	44	1	,1	,1	100,0
	Total	1796	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	16	,9		
	Total	1812	100,0		

var15: en mi día a día está presente la religión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	578	31,9	32,3	32,3
	en desacuerdo	259	14,3	14,5	46,8
	más bien en desacuerdo	286	15,8	16,0	62,8
	más bien de acuerdo	266	14,7	14,9	77,7
	de acuerdo	206	11,4	11,5	89,2
	muy de acuerdo	193	10,7	10,8	100,0
	Total	1788	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	24	1,3		
	Total	1812	100,0		

var16: me gusta tener los últimos modelos de aparatos electrónicos y aplicaciones que van saliendo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	161	8,9	8,9	8,9
	en desacuerdo	202	11,1	11,2	20,2
	más bien en desacuerdo	286	15,8	15,9	36,1
	más bien de acuerdo	386	21,3	21,4	57,5
	de acuerdo	330	18,2	18,3	75,8
	muy de acuerdo	435	24,0	24,2	100,0
	Total	1800	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	12	,7		
	Total	1812	100,0		

var17: cuido y vigilo mi salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	31	1,7	1,7	1,7
	en desacuerdo	46	2,5	2,6	4,3
	más bien en desacuerdo	130	7,2	7,2	11,5
	más bien de acuerdo	375	20,7	20,9	32,4
	de acuerdo	543	30,0	30,3	62,7
	muy de acuerdo	669	36,9	37,3	100,0
	Total	1794	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	18	1,0		
	Total	1812	100,0		

var18: aplico las medidas para reducir el nivel de contaminación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	135	7,5	7,5	7,5
	en desacuerdo	169	9,3	9,4	17,0
	más bien en desacuerdo	381	21,0	21,2	38,2
	más bien de acuerdo	570	31,5	31,8	70,0
	de acuerdo	374	20,6	20,9	90,9
	muy de acuerdo	164	9,1	9,1	100,0
	Total	1793	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	19	1,0		
	Total	1812	100,0		

var19: me gusta ir de compras para tener la última consola,la ropa de marca que mas se lleva...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	226	12,5	12,5	12,5
	en desacuerdo	222	12,3	12,3	24,8
	más bien en desacuerdo	328	18,1	18,2	43,0
	más bien de acuerdo	375	20,7	20,8	63,8
	de acuerdo	283	15,6	15,7	79,5
	muy de acuerdo	369	20,4	20,5	100,0
	Total	1803	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	,5		
	Total	1812	100,0		

var21: me gustan mucho los programas culturales de la televisión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	372	20,5	20,7	20,7
	en desacuerdo	259	14,3	14,4	35,2
	más bien en desacuerdo	375	20,7	20,9	56,0
	más bien de acuerdo	429	23,7	23,9	79,9
	de acuerdo	211	11,6	11,8	91,7
	muy de acuerdo	149	8,2	8,3	100,0
	Total	1795	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	17	,9		
	Total	1812	100,0		

var22: quiero ser libre para decidir por mi solo/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	44	2,4	2,4	2,4
	en desacuerdo	49	2,7	2,7	5,2
	más bien en desacuerdo	156	8,6	8,7	13,9
	más bien de acuerdo	372	20,5	20,7	34,6
	de acuerdo	441	24,3	24,6	59,1
	muy de acuerdo	734	40,5	40,9	100,0
	Total	1796	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	16	,9		
	Total	1812	100,0		

var24:acudo a actos religiosos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	779	43,0	43,1	43,1
	en desacuerdo	297	16,4	16,4	59,5
	más bien en desacuerdo	269	14,8	14,9	74,4
	más bien de acuerdo	219	12,1	12,1	86,5
	de acuerdo	130	7,2	7,2	93,6
	muy de acuerdo	115	6,3	6,4	100,0
	Total	1809	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,2		
	Total	1812	100,0		

var27: recicló todo (papel cartón)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	203	11,2	11,3	11,3
	en desacuerdo	214	11,8	11,9	23,2
	más bien en desacuerdo	370	20,4	20,6	43,8
	más bien de acuerdo	410	22,6	22,8	66,6
	de acuerdo	302	16,7	16,8	83,5
	muy de acuerdo	297	16,4	16,5	100,0
	Total	1796	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	16	,9		
	Total	1812	100,0		

var28: procuro gastar lo justo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	85	4,7	4,7	4,7
	en desacuerdo	93	5,1	5,2	9,9
	más bien en desacuerdo	244	13,5	13,6	23,5
	más bien de acuerdo	465	25,7	25,9	49,5
	de acuerdo	494	27,3	27,6	77,0
	muy de acuerdo	412	22,7	23,0	100,0
	Total	1793	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	19	1,0		
	Total	1812	100,0		

var29: me gusta decorar mi cuarto y rodearme de cosas bonitas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	107	5,9	6,0	6,0
	en desacuerdo	109	6,0	6,1	12,1
	más bien en desacuerdo	217	12,0	12,1	24,2
	más bien de acuerdo	371	20,5	20,7	44,9
	de acuerdo	358	19,8	20,0	64,8
	muy de acuerdo	629	34,7	35,1	99,9
	33	1	,1	,1	100,0
	Total	1792	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	20	1,1		
	Total	1812	100,0		

var30: voy con frecuencia a museos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	701	38,7	39,4	39,4
	en desacuerdo	367	20,3	20,6	60,0
	más bien en desacuerdo	314	17,3	17,6	77,6
	más bien de acuerdo	216	11,9	12,1	89,7
	de acuerdo	116	6,4	6,5	96,2
	muy de acuerdo	67	3,7	3,8	100,0
	Total	1781	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	31	1,7		
	Total	1812	100,0		

var31: aunque me perjudique intento siempre decir la verdad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	52	2,9	2,9	2,9
	en desacuerdo	80	4,4	4,4	7,3
	más bien en desacuerdo	231	12,7	12,8	20,2
	más bien de acuerdo	456	25,2	25,3	45,5
	de acuerdo	541	29,9	30,1	75,6
	muy de acuerdo	439	24,2	24,4	100,0
	Total	1799	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	13	,7		
	Total	1812	100,0		

var32: respeto a la gente que piensa distinto que yo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	38	2,1	2,1	2,1
	en desacuerdo	40	2,2	2,2	4,3
	más bien en desacuerdo	99	5,5	5,5	9,8
	más bien de acuerdo	329	18,2	18,3	28,1
	de acuerdo	562	31,0	31,2	59,3
	muy de acuerdo	732	40,4	40,7	100,0
	Total	1800	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	12	,7		
	Total	1812	100,0		

var33: rezo para pedir algo porque tengo esperanza que se cumpla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	461	25,4	25,8	25,8
	en desacuerdo	148	8,2	8,3	34,1
	más bien en desacuerdo	173	9,5	9,7	43,8
	más bien de acuerdo	288	15,9	16,1	59,9
	de acuerdo	308	17,0	17,2	77,1
	muy de acuerdo	409	22,6	22,9	100,0
	Total	1787	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	25	1,4		
	Total	1812	100,0		

var34: es muy importante que puedan surgir nuevos inventos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	41	2,3	2,3	2,3
	en desacuerdo	43	2,4	2,4	4,7
	más bien en desacuerdo	117	6,5	6,5	11,2
	más bien de acuerdo	393	21,7	22,0	33,2
	de acuerdo	479	26,4	26,8	60,0
	muy de acuerdo	715	39,5	40,0	99,9
	33	1	,1	,1	100,0
	Total	1789	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	23	1,3		
	Total	1812	100,0		

var35: hago deporte todos los días

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	106	5,8	5,9	5,9
	en desacuerdo	131	7,2	7,4	13,3
	más bien en desacuerdo	264	14,6	14,8	28,1
	más bien de acuerdo	361	19,9	20,3	48,4
	de acuerdo	355	19,6	19,9	68,3
	muy de acuerdo	565	31,2	31,7	100,0
	Total	1782	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	30	1,7		
	Total	1812	100,0		

var36: me gustaría que se usaran más las energías renovables

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	62	3,4	3,5	3,5
	en desacuerdo	81	4,5	4,5	8,0
	más bien en desacuerdo	157	8,7	8,8	16,8
	más bien de acuerdo	507	28,0	28,5	45,3
	de acuerdo	463	25,6	26,0	71,3
	muy de acuerdo	511	28,2	28,7	100,0
	Total	1781	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	31	1,7		
	Total	1812	100,0		

var37: siempre quiero más cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	186	10,3	10,4	10,4
	en desacuerdo	221	12,2	12,4	22,8
	más bien en desacuerdo	424	23,4	23,8	46,6
	más bien de acuerdo	423	23,3	23,7	70,3
	de acuerdo	255	14,1	14,3	84,5
	muy de acuerdo	276	15,2	15,5	100,0
	Total	1785	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	27	1,5		
	Total	1812	100,0		

var38: cuando yo pueda me gustaría dar dinero para obras de arte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	360	19,9	20,1	20,1
	en desacuerdo	302	16,7	16,9	37,0
	más bien en desacuerdo	435	24,0	24,3	61,4
	más bien de acuerdo	342	18,9	19,1	80,5
	de acuerdo	201	11,1	11,2	91,7
	muy de acuerdo	147	8,1	8,2	99,9
	25	1	,1	,1	100,0
	Total	1788	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	24	1,3		
	Total	1812	100,0		

var39: realmente me gusta mucho estudiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	419	23,1	23,4	23,4
	en desacuerdo	306	16,9	17,1	40,6
	más bien en desacuerdo	404	22,3	22,6	63,2
	más bien de acuerdo	339	18,7	19,0	82,1
	de acuerdo	205	11,3	11,5	93,6
	muy de acuerdo	114	6,3	6,4	100,0
	Total	1787	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	25	1,4		
	Total	1812	100,0		

var42: lo más importante es saber usar aparatos informáticos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	105	5,8	5,8	5,8
	en desacuerdo	154	8,5	8,6	14,4
	más bien en desacuerdo	339	18,7	18,9	33,3
	más bien de acuerdo	542	29,9	30,2	63,4
	de acuerdo	377	20,8	21,0	84,4
	muy de acuerdo	280	15,5	15,6	100,0
	Total	1797	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	15	,8		
	Total	1812	100,0		

var43: cuido siempre mi alimentación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	64	3,5	3,6	3,6
	en desacuerdo	96	5,3	5,4	8,9
	más bien en desacuerdo	280	15,5	15,6	24,6
	más bien de acuerdo	499	27,5	27,9	52,5
	de acuerdo	480	26,5	26,8	79,3
	muy de acuerdo	371	20,5	20,7	100,0
	Total	1790	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	22	1,2		
	Total	1812	100,0		

var44: participo en campañas en defensa de la naturaleza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	743	41,0	42,0	42,0
	en desacuerdo	334	18,4	18,9	60,9
	más bien en desacuerdo	355	19,6	20,1	81,0
	más bien de acuerdo	178	9,8	10,1	91,1
	de acuerdo	89	4,9	5,0	96,1
	muy de acuerdo	68	3,8	3,8	99,9
	33	1	,1	,1	100,0
	Total	1768	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	44	2,4		
	Total	1812	100,0		

var46: lo artístico es fundamental en mi vida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	340	18,8	19,0	19,0
	en desacuerdo	298	16,4	16,6	35,6
	más bien en desacuerdo	384	21,2	21,4	57,0
	más bien de acuerdo	340	18,8	19,0	75,9
	de acuerdo	212	11,7	11,8	87,7
	muy de acuerdo	219	12,1	12,2	99,9
	55	1	,1	,1	100,0
	Total	1794	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	18	1,0		
	Total	1812	100,0		

var47: me gusta conocer el porqué de las cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	39	2,2	2,2	2,2
	en desacuerdo	36	2,0	2,0	4,2
	más bien en desacuerdo	123	6,8	6,9	11,1
	más bien de acuerdo	279	15,4	15,6	26,8
	de acuerdo	502	27,7	28,2	54,9
	muy de acuerdo	803	44,3	45,0	99,9
	45	1	,1	,1	100,0
	Total	1783	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	29	1,6		
	Total	1812	100,0		

var48: cumplo las reglas y las normas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	80	4,4	4,5	4,5
	en desacuerdo	111	6,1	6,2	10,7
	más bien en desacuerdo	237	13,1	13,3	24,0
	más bien de acuerdo	515	28,4	28,8	52,8
	de acuerdo	506	27,9	28,3	81,1
	muy de acuerdo	337	18,6	18,9	100,0
	Total	1786	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	1,4		
	Total	1812	100,0		

var49: hay que ayudar a los países y personas más desfavorecidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	35	1,9	2,0	2,0
	en desacuerdo	44	2,4	2,5	4,4
	más bien en desacuerdo	120	6,6	6,7	11,1
	más bien de acuerdo	392	21,6	21,9	33,1
	de acuerdo	497	27,4	27,8	60,9
	muy de acuerdo	698	38,5	39,1	100,0
	Total	1786	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	1,4		
	Total	1812	100,0		

var50: lo más importante es cuidar mi cuerpo para estar atractivo/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	133	7,3	7,4	7,4
	en desacuerdo	165	9,1	9,2	16,7
	más bien en desacuerdo	361	19,9	20,2	36,8
	más bien de acuerdo	523	28,9	29,2	66,1
	de acuerdo	336	18,5	18,8	84,9
	muy de acuerdo	271	15,0	15,1	100,0
	Total	1789	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	23	1,3		
	Total	1812	100,0		

var51: el respeto y cuidado por el medio ambiente es lo más importante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	97	5,4	5,5	5,5
	en desacuerdo	133	7,3	7,5	13,0
	más bien en desacuerdo	285	15,7	16,1	29,1
	más bien de acuerdo	528	29,1	29,9	59,0
	de acuerdo	432	23,8	24,4	83,5
	muy de acuerdo	291	16,1	16,5	99,9
	55	1	,1	,1	100,0
	Total	1767	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	45	2,5		
	Total	1812	100,0		

var54: soy responsable realizando mis deberes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	102	5,6	5,7	5,7
	en desacuerdo	128	7,1	7,2	12,8
	más bien en desacuerdo	251	13,9	14,0	26,9
	más bien de acuerdo	408	22,5	22,8	49,7
	de acuerdo	459	25,3	25,6	75,3
	muy de acuerdo	441	24,3	24,6	99,9
	16	1	,1	,1	100,0
	Total	1790	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	22	1,2		
	Total	1812	100,0		

var55: me gusta trabajar con compañeros diferentes a mí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	96	5,3	5,4	5,4
	en desacuerdo	99	5,5	5,6	11,0
	más bien en desacuerdo	250	13,8	14,1	25,0
	más bien de acuerdo	496	27,4	27,9	52,9
	de acuerdo	455	25,1	25,6	78,5
	muy de acuerdo	383	21,1	21,5	100,0
	Total	1779	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	33	1,8		
	Total	1812	100,0		

var57: me gusta dar mi opinión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	35	1,9	2,0	2,0
	en desacuerdo	60	3,3	3,4	5,3
	más bien en desacuerdo	122	6,7	6,8	12,2
	más bien de acuerdo	309	17,1	17,3	29,5
	de acuerdo	482	26,6	27,0	56,5
	muy de acuerdo	777	42,9	43,5	100,0
	Total	1785	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	27	1,5		
	Total	1812	100,0		

var58: cuando trabajamos en equipo me gusta ser el que dirige y decide

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	219	12,1	12,3	12,3
	en desacuerdo	228	12,6	12,8	25,1
	más bien en desacuerdo	435	24,0	24,4	49,4
	más bien de acuerdo	427	23,6	23,9	73,4
	de acuerdo	237	13,1	13,3	86,7
	muy de acuerdo	237	13,1	13,3	99,9
	33	1	,1	,1	100,0
	Total	1784	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	28	1,5		
	Total	1812	100,0		

var59: hay que ayudar a quien más lo necesita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	21	1,2	1,2	1,2
	en desacuerdo	31	1,7	1,7	2,9
	más bien en desacuerdo	103	5,7	5,8	8,7
	más bien de acuerdo	349	19,3	19,5	28,2
	de acuerdo	474	26,2	26,5	54,6
	muy de acuerdo	812	44,8	45,4	100,0
	Total	1790	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	22	1,2		
	Total	1812	100,0		

var60: me gusta que todos podamos sentirnos iguales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	36	2,0	2,0	2,0
	en desacuerdo	47	2,6	2,6	4,7
	más bien en desacuerdo	112	6,2	6,3	11,0
	más bien de acuerdo	322	17,8	18,1	29,0
	de acuerdo	491	27,1	27,6	56,6
	muy de acuerdo	772	42,6	43,4	100,0
	Total	1780	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	32	1,8		
	Total	1812	100,0		

var62: es fundamental la política en nuestra vida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	358	19,8	20,2	20,2
	en desacuerdo	204	11,3	11,5	31,7
	más bien en desacuerdo	433	23,9	24,4	56,2
	más bien de acuerdo	405	22,4	22,9	79,0
	de acuerdo	225	12,4	12,7	91,7
	muy de acuerdo	147	8,1	8,3	100,0
	Total	1772	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	40	2,2		
	Total	1812	100,0		

var64: me gusta trabajar en equipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	98	5,4	5,5	5,5
	en desacuerdo	56	3,1	3,1	8,6
	más bien en desacuerdo	165	9,1	9,2	17,8
	más bien de acuerdo	365	20,1	20,4	38,3
	de acuerdo	484	26,7	27,1	65,3
	muy de acuerdo	620	34,2	34,7	100,0
	Total	1788	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	24	1,3		
	Total	1812	100,0		

var65: me dedicaré a temas de investigación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	360	19,9	20,2	20,2
	en desacuerdo	241	13,3	13,5	33,7
	más bien en desacuerdo	410	22,6	23,0	56,7
	más bien de acuerdo	359	19,8	20,1	76,8
	de acuerdo	213	11,8	11,9	88,8
	muy de acuerdo	200	11,0	11,2	100,0
	Total	1783	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	29	1,6		
	Total	1812	100,0		

var67: me preocupa resolver mis problemas no los de los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	223	12,3	12,5	12,5
	en desacuerdo	261	14,4	14,6	27,1
	más bien en desacuerdo	467	25,8	26,1	53,2
	más bien de acuerdo	415	22,9	23,2	76,5
	de acuerdo	229	12,6	12,8	89,3
	muy de acuerdo	191	10,5	10,7	100,0
	Total	1786	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	26	1,4		
	Total	1812	100,0		

var68: lo que más valoro en una persona es que sea muy inteligente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	325	17,9	18,1	18,1
	en desacuerdo	298	16,4	16,6	34,7
	más bien en desacuerdo	522	28,8	29,1	63,8
	más bien de acuerdo	383	21,1	21,3	85,2
	de acuerdo	180	9,9	10,0	95,2
	muy de acuerdo	86	4,7	4,8	100,0
	Total	1794	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	18	1,0		
	Total	1812	100,0		

var69: lo fundamental es que yo esté bien y luego los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	326	18,0	18,1	18,1
	en desacuerdo	300	16,6	16,7	34,8
	más bien en desacuerdo	452	24,9	25,1	59,9
	más bien de acuerdo	394	21,7	21,9	81,7
	de acuerdo	175	9,7	9,7	91,4
	muy de acuerdo	154	8,5	8,6	100,0
	Total	1801	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	11	,6		
	Total	1812	100,0		

var70: lo principal es ocuparse de uno mismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	muy en desacuerdo	336	18,5	18,6	18,6
	en desacuerdo	250	13,8	13,9	32,5
	más bien en desacuerdo	398	22,0	22,1	54,6
	más bien de acuerdo	363	20,0	20,1	74,8
	de acuerdo	207	11,4	11,5	86,2
	muy de acuerdo	248	13,7	13,8	100,0
	Total	1802	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	10	,6		
	Total	1812	100,0		

Anexo 7:

ANÁLISIS FIABILIDAD INSTRUMENTO FINAL

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	1810	99,9
	Excluidos(a)	2	,1
	Total	1812	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,848	,853	39

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	3,979	2,369	5,078	2,710	2,144	,548	39
Correlaciones inter-elementos	,130	-,214	,702	,916	-3,285	,012	39

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
(var1_me_gusta_ir_al_instituto_para_aprender_cosas_nuevas,2)	151,031	436,933	,466	,340	,841
(var2_disfrtuio_con_la_música_lapintura_laactuación_olaescritura,2)	150,288	446,382	,287	,178	,845
(var3_prefiero_regalar_cosas_hechas_por_mí,2)	151,432	440,927	,326	,169	,844
(var4_me_molesta_mucho_cuando_se_cometen_injusticias,2)	150,115	449,700	,211	,148	,847
(var6_lo_más_importante_delaspersonas_es_su_parte_espiritualoalma,2)	151,293	437,803	,369	,205	,843

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
(var8_voy_siempre_al_médico_cuando_me_encuentro_mal,2)	151,462	440,026	,321	,180	,845
(var9_llevo_a_cabo_un_consumo_responsable_para_cuidar_el_planeta,2)	151,210	434,077	,528	,478	,840
(var10_elegiré_una_profesión_enlaquegane_mucho_dinero,2)	150,860	456,759	,078	,198	,850
(var11_intentare_amigos_interesarse_en_pintura_escritura_museos,2)	152,408	434,520	,439	,314	,842
(var12_quiero_destacar_por_mi_inteligencia,2)	151,257	443,335	,295	,162	,845
(var13_actúosiempre_atendiendoamisideas_no_me_dejo_llevarpornadie,2)	150,439	451,772	,192	,107	,847
(var15_en_mi_día_a_día_está_presente_la_religión,2)	152,273	432,665	,386	,561	,843
(var17_cuidoyvigilo_mi_salud,2)	150,317	441,505	,423	,334	,843
(var18_aplico_lasmedidas_para_reducir_elnivel_de_contaminación,2)	151,426	431,458	,548	,490	,839
(var19_me_gusta_ir_de_compras_para_tener_la_última_consola_laropa,2)	151,428	458,408	,034	,346	,853
(var21_me_gustan_programas_culturales_televisión,2)	152,029	433,873	,423	,297	,842
(var24_acudo_a_actos_religiosos,2)	152,763	434,586	,397	,535	,843
(var27_reciclotodo_papel_cartón,2)	151,476	435,903	,386	,349	,843
(var28_procuro_gastar_lo_justo,2)	150,838	442,901	,331	,202	,844
(var30_voy_con_frecuencia_a_museos,2)	152,825	438,861	,373	,282	,843

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
(var31_aunque_me_perjudica_que_dire_la_verdad,2)	150,709	446,605	,286	,149	,845
(var32_respeto_alagente_que_uepiensa_distinto_que_yo,2)	150,230	446,357	,323	,239	,845
(var33_rezo_para_pedir_algo_porque_tengo_esperanza_que_se_cumpla,2)	151,594	434,487	,319	,370	,845
(var36_me_gustaría_que_se_usaran_más_las_energías_renovables,2)	150,641	441,744	,370	,269	,844
(var37_siemprequiero_más_cosas,2)	151,538	463,967	-,042	,310	,854
(var38_cuandoyopueda_me_gustaría_dardinero_para_obrasdearte,2)	152,094	434,708	,390	,232	,843
(var39_realmente_me_gusta_mucho_estudiar,2)	152,225	433,468	,439	,358	,842
(var43_cuido_siempre_mi_alimentación,2)	150,877	443,393	,338	,266	,844
(var48_cumplo_lasreglas_y_lasnormas,2)	150,923	436,997	,450	,325	,842
(var49_hay_que_ayudar_alospaíses_y_personas_másdesfavorecidos,2)	150,305	441,545	,416	,389	,843
(var50_lo_más_importante_es_cuidar_micuerpo_para_estar_atractiva,2)	151,312	456,457	,084	,177	,850
(var51_el_respeto_y_cuidado_almedio_ambiente_es_lo_más_importante,2)	151,066	432,728	,367	,221	,843
(var54_soy_responsable_realizando_mis_deberes,2)	150,888	435,546	,421	,296	,842
(var55_me_gusta_trabajar_con_compañeros_diferentes_a_mí,2)	150,923	440,071	,376	,222	,843
(var59_hay_que_ayudar_a_quién_más_lo_necesita,2)	150,144	443,374	,408	,414	,843

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
(var60_megusta_que_todos_podamos_sentirnos_iguales,2)	150,228	442,641	,389	,305	,843
(var62_es_fundamental_la_política_en_nuestra_vida,2)	151,983	449,133	,186	,091	,848
(var64_me_gusta_trabajar_en_equipo,2)	150,543	444,126	,298	,170	,845
(var65_me_dedicaré_a_temas_de_investigación,2)	151,959	441,195	,295	,135	,845

