

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

**FACULTAT DE PSICOLOGIA**

**DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA  
DEL DESENVOLUPAMENT  
I DE L'EDUCACIÓ**



**ESTUDIO DE LOS VALORES EN ADOLESCENTES (12-15 AÑOS) A PARTIR  
DEL MODELO DE COETÁNEOS: UN ANÁLISIS CUALITATIVO**

**TESIS DOCTORAL**

**PRESENTADA POR: Rocío Rabino Oliver**

**DIRIGIDA POR: Dra. Emilia Serra Desfilis**

**Valencia, 2014.**



## *Agradecimientos*

*Si los responsables del mundo son todos venerablemente adultos y el mundo está como está, ¿no será que debemos prestar más atención a los jóvenes?*

*Mario Benedetti*

En primer lugar, deseo agradecer a la Dra. Emilia Serra, que ha sabido transmitir sus conocimientos con gran generosidad y me ha acompañado en la realización de este trabajo, conteniéndome y estimulándome de forma continua a incursionar en territorios desconocidos, ayudándome a enfrentar nuevos retos, y dejando una huella indeleble que servirá de guía en el devenir de mi vida.

Quiero agradecer al Dr. David Maldavsky, por sus sugerencias y su colaboración, pero sobre todo, por impulsarme a mantener la avidez de conocimiento, que hace que el aprender se transforme en disfrute, e investigar, en diversión.

Agradezco también al Dr. Javier Elzo, quien me ha aportado numerosos instrumentos para el desarrollo de esta investigación y ha respondido de forma inmediata a mis demandas, y al Dr. Adrián Buzzaqui por la calidez con que ha realizado sus valiosas sugerencias.

He de agradecer especialmente la colaboración del Dr. Juan José Zacarés, quien ha realizado aportes fundamentales para el desarrollo de este estudio, con la paciencia y comprensión que le caracterizan.

Este trabajo no podría haber llegado a su fin sin la inestimable ayuda de compañeros de doctorado, colegas y amigos, que han colaborado con materiales y sugerencias, sosteniéndome en numerosas ocasiones.

A mis padres, que desde tiempos pretéritos han encendido en mí la chispa de la curiosidad, despertando el júbilo por comprender. A mi tía, in memoriam, que me ha dejado como parte de su legado el amor por los libros, y a mis hijos que, hace ya años, han sido los primeros lectores de algunos de los párrafos que aquí presento, por las horas robadas a sus juegos y a las actividades compartidas, y por su comprensión.

Por último, mi mayor agradecimiento a los directores, jefes de estudio y psicólogos de los centros I.E.S. Luis vives, I.E.S. Baleares, Escuelas San José-Jesuitas, Escuela de Artesanos y Colegio Alemán, pero sobre todo, a todos los estudiantes que han participado de forma entusiasta en esta investigación, sin los cuales este trabajo no hubiera sido posible.



**ESTUDIO DE LOS VALORES EN ADOLESCENTES (12-15 AÑOS) A PARTIR  
DEL MODELO DE COETÁNEOS: UN ANÁLISIS CUALITATIVO**



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

### PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

JUSTIFICACIÓN.....	21
INTRODUCCIÓN.....	23
<b>CAPÍTULO I. DEMOGRAFÍA Y ESCOLARIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN ESPAÑA .....</b>	<b>27</b>
1.1. Datos demográficos de España.....	27
1.1.1. Particularidades de la demografía adolescente en España .....	27
1.1.2. Demografía adolescente en España.....	29
1.1.3. Datos demográficos de los adolescentes por Comunidades Autónomas .....	31
1.2. Datos demográficos de la Comunidad Valenciana.....	34
1.2.1. Demografía en la Comunidad Valenciana .....	34
1.2.2. Demografía adolescente en la Provincia de Valencia .....	35
1.3. Escolarización y centros educativos .....	36
1.3.1. Distribución de la población de Educación Secundaria Obligatoria en función de la titularidad del centro .....	36
1.3.2. Distribución de centros de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana de acuerdo a la titularidad del centro .....	38
1.3.3. Distribución de centros de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana por Provincias y titularidad .....	39
<b>CAPÍTULO II. SOBRE LA ADOLESCENCIA .....</b>	<b>41</b>
2.1. Introducción.....	41
2.2. Aspectos biológicos.....	45
2.3. Aspectos cognitivos.....	47
2.4. Desarrollo Psicosocial .....	49
2.4.1. Identidad y proceso de individuación .....	51
2.4.2. Duelo e identidad adolescente.....	57
2.4.3. El papel de las identificaciones en la nueva configuración de la identidad ...	58

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

2.4.4. Importancia de los modelos en la construcción identitaria .....	60
2.4.5. Instancias psíquicas comprometidas en la adquisición de valores .....	62
<b>CAPÍTULO III. LA ADOLESCENCIA EN LA TRANSICIÓN DE LA MODERNIDAD A LA POSTMODERNIDAD .....</b>	<b>65</b>
3.1. Marco general del contexto histórico actual .....	65
3.2. Influencia de las grandes revoluciones contemporáneas en el universo adolescente .....	68
3.2.1 .Revolución de las computadoras.....	69
3.2.2. Revolución materialista.....	69
3.2.3. Revolución educativa .....	70
3.2.4. Revolución familiar.....	71
3.2.5. Revolución de la violencia .....	71
3.2.6. Revolución sexual .....	72
3.3. Los adolescentes en las nuevas configuraciones familiares. ....	74
3.4. Valores y discursos sobre la adolescencia.....	81
3.5. Los vínculos en la era Postmoderna: Identidad y alteridad .....	83
<b>CAPÍTULO IV. ACERCA DEL ESTUDIO DE LOS VALORES .....</b>	<b>93</b>
4.1. Hacia una definición de valor .....	93
4.2. Breve síntesis de la evolución y antecedentes históricos del estudio de los valores	94
4.3. Diferentes modelos en el estudio de los valores .....	100
4.3.1. Las aportaciones de Rokeach .....	102
4.3.2. El modelo de Maslow.....	104
4.3.3. La teoría de Hofstede .....	106
4.3.4. El modelo de Triandis .....	108
4.3.5. La contribución de Inglehart .....	109
4.3.6. Teoría de los valores de Schwartz.....	111
4.4. Valores, actitudes, normas y comportamientos .....	114
4.5. De los valores modernos a los valores postmodernos .....	117
4.5.1. Los valores de los adolescentes en la postmodernidad .....	118



4.5.2. Cambios generacionales.....	122
4.6. Contextos educativos y transmisión de valores en la adolescencia.....	125
4.6.1. La transmisión de valores en el contexto familiar .....	128
4.6.2. Las funciones de la escuela y el grupo de pares.....	129
4.7. Evolución histórica de las investigaciones en el estudio de los valores.....	136
<b>CAPÍTULO V. ACERCA DE LOS ROLES DE GÉNERO .....</b>	<b>141</b>
5.1. Género, identidad de género y roles de género .....	141
5.2. Algunos estudios sobre roles y diferencias de género.....	146
5.3. Orígenes de la identidad de género en la mujer.....	150
5.4. Orígenes de la identidad de género masculina .....	152
5.5. Identidad de género en la adolescencia .....	155
5.6. Género e identidad en los tiempos actuales.....	159
 <b>SEGUNDA PARTE: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS</b>	
<b>CAPÍTULO VI. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>167</b>
6.1. Introducción.....	167
6.2. Objetivos.....	168
6.3. Hipótesis .....	169
6.4. Diseño de la Investigación .....	171
6.5. Descripción de la muestra .....	172
6.5.1. Número total de sujetos por centro .....	172
6.5.2. Número de sujetos por género.....	173
6.5.3. Número de sujetos por centro, género y grupo.....	174
6.5.3.1. I.E.S. Luis Vives.....	174
6.5.3.2. I.E.S. Baleares .....	174
6.5.3.3. Escuelas San José-Jesuitas.....	175
6.5.3.4. Escuela de Artesanos .....	176
6.5.3.5. Colegio Alemán.....	176

6.6. Instrumento y procedimiento.....	177
CAPÍTULO VII. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS .....	179
7.1. Metodología de Análisis .....	179
7.2. Vaciado de los contenidos de las fichas .....	179
7.3. Agrupamiento en categorías superiores por “Prueba de Jueces” .....	180
7.4. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género y grupo .....	181
7.4.1. I.E.S. Luis Vives .....	181
7.4.1.1. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género .....	181
7.4.1.1.1. Categorías obtenidas para las chicas .....	181
7.4.1.1.2. Categorías obtenidas para los chicos .....	182
7.4.1.2. Categorías generales obtenidas para chicos y chicas en Luis Vives ....	184
7.4.1.3. Agrupamiento en categorías superiores por género y grupo .....	185
7.4.2. I.E.S. Baleares .....	187
7.4.2.1. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género .....	187
7.4.2.1.1. Categorías obtenidas para las chicas .....	187
7.4.2.1.2. Categorías obtenidas para los chicos .....	188
7.4.2.2. Categorías generales obtenidas para chicos y chicas en Baleares .....	190
7.4.2.3. Agrupamiento en categorías superiores por género y grupo .....	191
7.4.3. Escuelas San José-Jesuitas .....	193
7.4.3.1. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género .....	193
7.4.3.1.1. Categorías obtenidas para las chicas .....	193
7.4.3.1.2. Categorías obtenidas para los chicos .....	195
7.4.3.2. Categorías generales obtenidas para chicos y chicas en Jesuitas.....	196
7.4.3.3. Agrupamiento en categorías superiores por género y grupo .....	197
7.4.4. Escuela de Artesanos.....	200
7.4.4.1. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género .....	200
7.4.4.1.1. Categorías obtenidas para las chicas .....	200
7.4.4.1.2. Categorías obtenidas para los chicos .....	201
7.4.4.2. Categorías generales obtenidas para chicos y chicas en Artesanos .....	202

7.4.4.3. Agrupamiento en categorías superiores por género y grupo .....	203
7.4.5. Colegio Alemán .....	206
7.4.5.1. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género .....	206
7.4.5.1.1. Categorías obtenidas para las chicas .....	206
7.4.5.1.2. Categorías obtenidas para los chicos .....	207
7.4.5.2. Categorías generales obtenidas para chicos y chicas en C. Alemán ....	208
7.4.5.3. Agrupamiento en categorías superiores por género y grupo .....	209
7.5. Agrupamiento en categorías superiores de acuerdo al género por centro y grupo .....	212
7.5.1. Categorías obtenidas por género en I.E.S. Luis Vives .....	212
7.5.2. Categorías obtenidas por género en I.E.S. Baleares.....	216
7.5.3. Categorías obtenidas por género en Escuelas San José-Jesuitas.....	220
7.5.4. Categorías obtenidas por género en Escuelas de Artesanos.....	226
7.5.5. Categorías obtenidas por género en Colegio Alemán .....	230
7.6. Nominados por centro y grupo .....	234
7.6.1. Nominados en I.E.S. Luis Vives .....	235
7.6.2. Nominados en I.E.S. Baleares.....	235
7.6.3. Nominados en Escuelas San-José Jesuitas .....	235
7.6.4. Nominados en Escuela de Artesanos .....	236
7.6.5. Nominados en Colegio Alemán .....	236
CAPÍTULO VIII. RESULTADOS.....	237
8.1. Resultado global .....	237
8.2. Resultados globales por centro .....	238
8.3. Resultados globales comparados de los cinco centros .....	244
8.4. Resultado global por género .....	245
8.5. Resultados globales por centro y género .....	247
8.5.1. Resultado global por género en Luis Vives .....	247
8.5.2. Resultado global por género en Baleares .....	248
8.5.3. Resultado global por género en Escuelas San José-Jesuitas .....	250

8.5.4. Resultado global por género en Escuela de Artesanos.....	251
8.5.5. Resultado global por género en Colegio Alemán .....	252
8.6. Resultados por centro, género y grupo .....	253
8.6.1. I.E.S. Luis Vives .....	253
8.6.2. I.E.S. Baleares .....	255
8.6.3. Escuelas San José-Jesuitas .....	257
8.6.4. Escuela de Artesanos.....	259
8.6.5. Colegio Alemán .....	261
8.7. Resultados de categorías obtenidas de género a género .....	263
8.7.1. Resultados globales.....	263
8.7.1.1. Resultado global de las categorías adjudicadas a las chicas .....	263
8.7.1.2. Resultado global de las categorías adjudicadas a los varones .....	265
8.7.2. Resultados por centro .....	266
8.7.2.1. I.E.S. Luis Vives.....	266
8.7.2.1.1. Resultado de las categorías adjudicadas a las mujeres .....	266
8.7.2.1.2. Resultado de las categorías adjudicadas a los varones .....	267
8.7.2.2. I.E.S. Baleares.....	268
8.7.2.2.1. Resultado de las categorías adjudicadas a las mujeres .....	268
8.7.2.2.2. Resultado de las categorías adjudicadas a los varones .....	269
8.7.2.3. Escuelas San José-Jesuitas.....	270
8.7.2.3.1. Resultado de las categorías adjudicadas a las mujeres .....	270
8.7.2.3.2. Resultado de las categorías adjudicadas a los varones .....	271
8.7.2.4. Escuela de Artesanos.....	272
8.7.2.4.1. Resultado de las categorías adjudicadas a las mujeres .....	272
8.7.2.4.2. Resultado de las categorías adjudicadas a los varones .....	273
8.7.2.5. Colegio Alemán .....	274
8.7.2.5.1. Resultado de las categorías adjudicadas a las mujeres .....	274
8.7.2.5.2. Resultado de las categorías adjudicadas a los varones .....	275

**TERCERA PARTE: A MODO DE CONCLUSIONES**

CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	279
9.1. Conclusiones en el marco del objetivo general .....	280
9.2. Conclusiones en el marco de los objetivos específicos .....	283
9.2.1. Primer objetivo específico.....	283
9.2.2. Segundo objetivo específico .....	286
9.2.3. Tercer objetivo específico .....	288
9.2.4. Cuarto objetivo específico.....	290
9.2.5. Quinto objetivo específico .....	293
9.2.6. Sexto objetivo específico .....	295
9.3. Conclusiones en referencia a las hipótesis .....	299
9.3.1. Primera hipótesis.....	299
9.3.2. Segunda hipótesis.....	299
9.4. Reflexiones finales .....	301
CAPÍTULO X. PROSPECTIVA.....	305
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>309</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>331</b>
Anexo 1: Carta a los centros .....	333
Anexo 2: Ficha de nominación .....	335

### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1. Teoría ecológica de Bronfenbrenner .....	43
Figura nº 2. Cuadro comparativo de valores modernos y posmodernos .....	118
Figura nº 3. Cuadro comparativo de los valores dominantes de la juventud española..	124

### ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1. Pirámide demográfica de España .....	27
Gráfico nº 2. Chicas y chicos españoles y extranjeros de 12 a 18 años .....	30
Gráfico nº 3. Población adolescente de 12 a 18 años por Comunidad Autónoma y género .....	32
Gráfico nº 4. Pirámide demográfica de la Comunidad Valenciana. ....	34
Gráfico nº 5. Población de 12 a 18 años españoles y extranjeros de la Provincia de Valencia por edad y género .....	36
Gráfico nº 6. Porcentaje de alumnos escolarizados en Enseñanza Secundaria Obligatoria por tipo de centro .....	37
Gráfico nº 7. Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana .....	38
Gráfico nº 8. Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria por Provincia y titularidad .....	39
Gráfico nº 9. Porcentaje total de sujetos de la muestra por centro .....	173
Gráfico nº 10. Porcentaje total de sujetos de la muestra distribuido por género .....	173
Gráfico nº 11. Número de sujetos de la muestra del centro Luis Vives distribuido por género y grupo .....	174
Gráfico nº 12. Número de sujetos de la muestra del centro Baleares distribuido por género y grupo .....	174
Gráfico nº 13. Número de sujetos de la muestra del centro Escuelas San José-Jesuitas distribuido por género y grupo .....	175
Gráfico nº 14. Número de sujetos de la muestra del centro Escuela de Artesanos distribuido por género y grupo .....	176
Gráfico nº 15. Número de sujetos de la muestra del Colegio Alemán distribuido por género y grupo .....	176

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. Países de la UE con más población extranjera.....	28
Tabla nº 2. Población adolescente (españoles y extranjeros) de 12 a 18 años en todo el territorio español .....	29
Tabla nº 3. Población adolescente en España de 12 a 18 años por género y Comunidad Autónoma .....	31
Tabla nº 4. Población de 12 a 18 años de chicos y chicas españoles y extranjeros en la Provincia de Valencia por edad y género.....	35
Tabla nº 5. Tabla de categorías para chicos y chicas del I.E.S. Luis Vives con sus frecuencias de criterios .....	184
Tabla nº 6. Tabla de categorías para chicos y chicas de segundo en I.E.S. Luis Vives con sus frecuencias de criterios .....	185
Tabla nº 7. Tabla de categorías para chicos y chicas en tercero en I.E.S. Luis Vives con sus frecuencias de criterios .....	186
Tabla nº 8. Tabla de categorías para chicos y chicas de cuarto en I.E.S. Luis Vives con sus frecuencias de criterios .....	187
Tabla nº 9. Tabla de categorías para chicos y chicas del I.E.S. Baleares con sus frecuencias de criterios .....	190
Tabla nº 10. Tabla de categorías para chicos y chicas de segundo en I.E.S. Baleares con sus frecuencias de criterios.....	191
Tabla nº 11. Tabla de categorías para chicos y chicas de tercero en I.E.S. Baleares con sus frecuencias de criterios.....	192
Tabla nº 12. Tabla de categorías para chicos y chicas de cuarto en I.E.S. Baleares con sus frecuencias de criterios.....	193
Tabla nº 13. Tabla de categorías para chicos y chicas de Escuelas San José-Jesuitas con sus frecuencias de criterios.....	196
Tabla nº 14. Tabla de categorías para chicos y chicas de segundo en Escuelas San José con sus frecuencias de criterios.....	197
Tabla nº 15. Tabla de categorías para chicos y chicas de tercero en Escuelas San José con sus frecuencias de criterios.....	198

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

Tabla nº 16. Tabla de categorías para chicos y chicas de cuarto en Escuelas San José con sus frecuencias de criterios .....	199
Tabla nº 17. Tabla de categorías para chicos y chicas de Escuela de Artesanos con sus frecuencias de criterios .....	202
Tabla nº 18. Tabla de categorías para chicos y chicas de segundo en Escuela de Artesanos con sus frecuencias de criterios .....	203
Tabla nº 19. Tabla de categorías para chicos y chicas de tercero en Escuela de Artesanos con sus frecuencias de criterios .....	204
Tabla nº 20. Tabla de categorías para chicos y chicas de cuarto en Escuela de Artesanos con sus frecuencias de criterios .....	205
Tabla nº 21. Tabla de categorías para chicos y chicas del Colegio Alemán con sus frecuencias de criterios .....	208
Tabla nº 22. Tabla de categorías para chicos y chicas de segundo en Colegio Alemán con sus frecuencias de criterios.....	209
Tabla nº 23. Tabla de categorías para chicos y chicas de tercero en Colegio Alemán con sus frecuencias de criterios.....	210
Tabla nº 24. Tabla de categorías para chicos y chicas de cuarto en Colegio Alemán con sus frecuencias de criterios.....	211
Tabla nº 25. Categorías obtenidas para las chicas de segundo I.E.S. Luis Vives.....	212
Tabla nº 26. Categorías obtenidas para los chicos de segundo I.E.S. Luis Vives .....	213
Tabla nº 27. Categorías obtenidas para las chicas de tercero I.E.S. Luis Vives.....	213
Tabla nº 28. Categorías obtenidas para los chicos de tercero I.E.S. Luis Vives .....	214
Tabla nº 29. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto I.E.S. Luis Vives .....	215
Tabla nº 30. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto I.E.S. Luis Vives .....	215
Tabla nº 31. Categorías obtenidas para las chicas de segundo I.E.S. Baleares .....	216
Tabla nº 32. Categorías obtenidas para los chicos de segundo I.E.S. Baleares.....	216
Tabla nº 33. Categorías obtenidas para las chicas de tercero I.E.S. Baleares .....	217
Tabla nº 34. Categorías obtenidas para los chicos de tercero I.E.S. Baleares .....	217
Tabla nº 35. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto I.E.S. Baleares.....	218
Tabla nº 36. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto I.E.S. Baleares .....	219



Tabla nº 37. Categorías obtenidas para las chicas de segundo Escuelas San José .....	220
Tabla nº 38. Categorías obtenidas para los chicos de segundo Escuelas San José.....	221
Tabla nº 39. Categorías obtenidas para las chicas de tercero Escuelas San José .....	222
Tabla nº 40. Categorías obtenidas para los chicos de tercero Escuelas San José.....	223
Tabla nº 41. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto Escuelas San José .....	224
Tabla nº 42. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto Escuelas San José .....	225
Tabla nº 43. Categorías obtenidas para las chicas de segundo Escuela de Artesanos...	226
Tabla nº 44. Categorías obtenidas para los chicos de segundo Escuela de Artesanos ..	227
Tabla nº 45. Categorías obtenidas para las chicas de tercero Escuela de Artesanos .....	228
Tabla nº 46. Categorías obtenidas para los chicos de tercero Escuela de Artesanos.....	228
Tabla nº 47. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto Escuela de Artesanos .....	229
Tabla nº 48. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto Escuela de Artesanos.....	229
Tabla nº 49. Categorías obtenidas para las chicas de segundo Colegio Alemán.....	230
Tabla nº 50. Categorías obtenidas para los chicos de segundo Colegio Alemán .....	231
Tabla nº 51. Categorías obtenidas para las chicas de tercero Colegio Alemán.....	231
Tabla nº 52. Categorías obtenidas para los chicos de tercero Colegio Alemán .....	232
Tabla nº 53. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto Colegio Alemán .....	233
Tabla nº 54. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto Colegio Alemán.....	234
Tabla nº 55. Resultado global de las categorías obtenidas en los cinco centros .....	237
Tabla nº 56. Categorías correspondientes al resultado global en I. Luis Vives.....	239
Tabla nº 57. Categorías correspondientes al resultado global en I. Baleares .....	239
Tabla nº 58. Categorías correspondientes al resultado global en Escuelas San José ....	239
Tabla nº 59. Categorías correspondientes al resultado global Escuela de Artesanos....	240
Tabla nº 60. Categorías correspondientes al resultado global en Colegio Alemán .....	240
Tabla nº 61. Tabla comparativa de los resultados globales de los cinco centros .....	244
Tabla nº 62. Resultado global por género de los cinco centros .....	246
Tabla nº 63. Categorías correspondientes al resultado global por género Luis Vives ..	247
Tabla nº 64. Categorías correspondientes al resultado global por género Baleares .....	248
Tabla nº 65. Categorías correspondientes al resultado global por género Jesuitas .....	250
Tabla nº 66. Categorías correspondientes al resultado global por género Artesanos....	251

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

Tabla nº 67. Categorías correspondientes al resultado global por género Alemán .....	252
Tabla nº 68. Categorías correspondientes al resultado por género en segundo	
I.E.S. Luis Vives .....	253
Tabla nº 69. Categorías correspondientes al resultado por género en tercero	
I.E.S. Luis Vives .....	254
Tabla nº 70. Categorías correspondientes al resultado por género en cuarto	
I.E.S. Luis Vives .....	254
Tabla nº 71. Categorías correspondientes al resultado por género en segundo	
I.E.S. Baleares .....	255
Tabla nº 72. Categorías correspondientes al resultado por género en tercero	
I.E.S. Baleares .....	256
Tabla nº 73. Categorías correspondientes al resultado por género en cuarto	
I.E.S. Baleares .....	256
Tabla nº 74. Categorías correspondientes al resultado por género en segundo	
Escuelas San José-Jesuitas .....	257
Tabla nº 75. Categorías correspondientes al resultado por género en tercero	
Escuelas San José-Jesuitas .....	258
Tabla nº 76. Categorías correspondientes al resultado por género en cuarto	
Escuelas San José-Jesuitas .....	258
Tabla nº 77. Categorías correspondientes al resultado por género en segundo	
Escuela de Artesanos .....	259
Tabla nº 78. Categorías correspondientes al resultado por género en tercero	
Escuela de Artesanos.....	260
Tabla nº 79. Categorías correspondientes al resultado por género en cuarto	
Escuela de Artesanos.....	260
Tabla nº 80. Categorías correspondientes al resultado por género en segundo	
Colegio Alemán .....	261
Tabla nº 81. Categorías correspondientes al resultado por género en tercero	
Colegio Alemán .....	262

Tabla nº 82. Categorías correspondientes al resultado por género en cuarto Colegio Alemán .....	262
Tabla nº 83. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres .....	264
Tabla nº 84. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones .....	265
Tabla nº 85. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres en I.E.S. Luis Vives .....	266
Tabla nº 86. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones en I.E.S. Luis Vives .....	267
Tabla nº 87. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres en I.E.S. Baleares .....	268
Tabla nº 88. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones en I.E.S. Baleares .....	269
Tabla nº 89. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres en Escuelas San José-Jesuitas .....	270
Tabla nº 90. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones en Escuelas San José-Jesuitas .....	271
Tabla nº 91. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres en Escuela de Artesanos .....	272
Tabla nº 92. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones en Escuela de Artesanos .....	273
Tabla nº 93. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres en Colegio Alemán .....	274
Tabla nº 94. Categorías atribuidas por mujeres y varones a los varones en Colegio Alemán .....	275



**PRIMERA PARTE:**  
**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**  
**Y MARCO TEÓRICO**



## JUSTIFICACIÓN

El definir la elección de un tema sobre el cual vamos a trabajar, parte de la justificación de que dicha elección viene dada por “algo” del orden del “deseo” de quien investiga. Es así que, cuando un tema nos convoca, “evoca” determinados aspectos que llevan a la elección de un tema y no de otro, de manera que dicha elección viene regida por situaciones personales, contextuales, etc. que hacen que ésta no sea tan libre como a veces pensamos.

La realización de este estudio sobre los valores de los adolescentes con edades de entre 12 y 16 años está, en cierto modo, pautado por un trabajo de investigación que le precede (Rabino, 2007). En ese estudio sobre adolescentes se ha intentado obtener información acerca de su “universo nómico”, con la pretensión de contrastar si sus “valores” tienen una correspondencia real con su representación en el imaginario social, a la vez que se pone en cuestión la pretendida homogeneidad que se les adjudica desde las miradas de otros grupos de personas de mayor edad.

Esta investigación previa fue realizada en Valencia, en tres institutos de diferente titularidad: uno público, uno privado concertado y otro privado no concertado, con los alumnos que estaban cursando primer año de Bachillerato, con edades de 15 y 16 años. Las diferencias significativas con respecto a los valores que consideraban más relevantes a la hora de elegir a “los mejores del curso”, obtenidas entre los diferentes centros, y las diferencias en cuanto a género se refiere, justifican la realización y ampliación de este trabajo.

Los cambios y transformaciones sociales en los últimos tiempos han promovido un cambio en los valores dominantes de la sociedad española.

El ser joven se construye en razón del contexto histórico que le ha tocado vivir, del modelo o modelos de sociedad propuestos en el que se está haciendo, de las estructuras sociodemográficas de la sociedad en la que vive, de los grupos sociales que la componen, de los valores dominantes en ascenso y descenso, de los pesos de los diferentes agentes de socialización, etc. (Elzo, 1998, p. 7).

Son numerosos los estudios realizados en los últimos años sobre los adolescentes y sus valores, en los cuales se hace referencia a cómo los valores que se van internalizando en el proceso de socialización influyen y promueven determinadas conductas (Andrés Orizo, 1995, 1996; Elzo, 1994, 1998, 2006; Marchesi y Pérez, 2005, etc.). Pero no todos priorizan por igual los mismos aspectos, sino que éstos varían de acuerdo a la edad, clase social, género, nivel de religiosidad, etc. Las diferencias en sus universos nómicos hacen necesaria la formulación de categorías complejas que den cuenta de la pluralidad de estilos de vida adolescentes.

En cuanto al “proceso de socialización” podríamos decir que puede definirse como el proceso por el cual la persona aprende a interiorizar, en el transcurso de su vida, los elementos de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, para adaptarse así al entorno en que habita (Durkheim, 1947).

Según Calatayud (1997), con respecto a la socialización podemos destacar dos puntos importantes:

1. Que la socialización *dura toda la vida*, aunque la infancia sea la etapa más apropiada por la mayor plasticidad del psiquismo del niño.
2. Que existen agentes sociales significativos de socialización (la familia, la escuela, el *grupos de pares* (\*) o amigos, las empresas, los partidos políticos, los medios de comunicación de masas, etc.).

(\*) Destacamos estos agentes por constituir el núcleo de nuestro trabajo.

Al llegar a la adolescencia se ha pasado por múltiples instancias de socialización. El grupo familiar como primer agente, pasa a compartir esta función con otras instancias, pero es en la adolescencia cuando pierde su lugar hegemónico y adquieren especial relevancia otros agentes de socialización, dentro de los cuales cabe destacar el ámbito escolar, y dentro de éste, el grupo de pares.

Para Hoffman, Paris y Hall (1995), los adolescentes pasan mucho tiempo en la escuela, continuando en ella el proceso de socialización. Si bien en la escuela han de adquirir destrezas académicas básicas como miembros de la sociedad en la que viven, la influencia de esta institución está por encima de esta función.

Según Rice (1997), a medida que los adolescentes buscan mayor independencia de sus padres, desean al mismo tiempo mayor contacto y compañía con sus pares, buscando un sentido de pertenencia.

La influencia del grupo de compañeros puede ser un factor muy importante en el desarrollo de los adolescentes. “Es una de las fuerzas de fuera del hogar que pueden modelar o reforzar la influencia de la familia o afectar a los valores y actitudes que los padres aplican en la educación de sus hijos” (Hoffman et al., 1995, p. 241).

Aunque en la realidad actual, la familia no tiene total libertad para elegir el centro en el cual quiere que sus hijos o hijas realicen sus estudios, la jerarquía de los valores familiares condiciona, hasta cierto punto, la elección del tipo de centro donde estudiarán sus hijos. Si bien muchas veces no existe la posibilidad de que cursen los estudios en los centros de preferencia familiar, sí cabe la posibilidad de *no enviarlos* donde *no se quiere*. En lo institucional aparecen valores manifiestos o implícitos atribuidos por la familia al centro de estudios, que implican determinado “valor” social. Al mismo



tiempo, estos contextos educativos con características propias particulares, marcan diferentes perfiles; en este contexto la familia elige el centro educativo donde se desarrollará su hijo, mediatizando sus relaciones sociales.

Frecuentemente la familia mediatiza la elección de los iguales mediante la elección del centro educativo, y la inscripción de los/as hijos/as en centros de ocio y tiempo libre y en sus actividades deportivas y culturales. Los grupos de iguales referenciales surgen habitualmente de la relación establecida en estos escenarios, y normalmente los procesos de socialización de los adolescentes discurren, al menos en los primeros años, dentro de pautas culturales aceptadas por las familias (Hualde, 1998, p. 35).

En estos diferentes contextos, los grupos de coetáneos promueven diversos modelos identificatorios, que resultan fundamentales en este momento evolutivo debido a su influencia en el proceso de conformación de la identidad; las diferentes propuestas surgen de acuerdo a sus valores en los diferentes ámbitos.

Por lo tanto, a partir del trabajo previo (Rabino, 2007), elegimos como tema el “estudio de los valores en adolescentes a partir del modelo de coetáneos” y ampliamos la edad tomando como muestra grupos de segundo, tercero y cuarto de E.S.O., ampliando también la cantidad de centros de tres a cinco.

## INTRODUCCIÓN

Tanto el tema de los valores como subyacentes e impulsores de la acción del ser humano en el contexto en que habita, como las manifestaciones del comportamiento adolescente, han suscitado el interés de los pensadores y filósofos desde la antigüedad y ha mantenido su vigencia como tema de estudio durante los diferentes momentos históricos hasta nuestros días. Lejos de adentrarnos en la polémica suscitada entre las distintas disciplinas como la Filosofía, Antropología, Sociología, Psicología o Psicología Social en particular, sobre lo que significa “valor” intentaremos aproximarnos al tema de “los valores” tomando como referencia unos patrones que nos permitan sustentar la base de nuestro trabajo.

Pese a lo difícil que puede resultar una definición de valor, podríamos decir que desde lo filosófico o sociológico, los valores se conciben como criterios de orientación de la acción social. Determinan las metas legítimas hacia las que se orientan las conductas de los individuos y las colectividades. Entre las intenciones y su objeto, los

valores tienen como papel definir lo que es preferible y correcto, y contribuyen de esta manera a una toma de decisiones entre determinadas alternativas sociales o individuales (Parsons, 1984).

Los valores tienen su origen en la sociedad a la que se pertenece y dependen sobre todo de factores sociales; toda sociedad tiene un sistema de valores que impone a sus miembros. Estos valores pueden ser individuales o colectivos, pero también cabe una distinción entre los valores *finalistas* (objetivos a alcanzar o metas a perseguir), y los valores *instrumentales* (procedimientos para alcanzar dichos objetivos). Se podría decir entonces que se entiende por “valor” la definición de lo bueno y lo malo, lo admitido y lo prohibido, lo que se debe hacer y lo que se debe evitar, definiciones que vamos incorporando y aparecen en nuestra relación con los otros en los diferentes ámbitos. Elzo (1998) habla de una concatenación entre los valores, las normas y el comportamiento.

El adolescente o la adolescente actual, deben de ser entendidos dentro de su contexto, y al igual que los demás miembros que la componen, como parte integrante de esta sociedad están atravesados por los valores hegemónicos imperantes. Tanto los valores, como sus respectivos cambios están estrechamente vinculados con la cultura y varían según la época, el grupo y la situación (Pérez Alonso-Geta y Cánovas, 2002).

Mediante el proceso de socialización la sociedad transmite su cultura a través de las generaciones, intentando adaptar a los individuos a formas aceptadas de la vida social, favoreciendo a la vez el proceso de desarrollo, vehiculizado por el aprendizaje en el vínculo con los otros, al mismo tiempo que contribuye a la conformación de la instancia psíquica reguladora y creadora de la conciencia moral, denominada por los adscritos a las escuelas freudianas como “*superyó*”. Es en esta instancia psíquica, con algunos aspectos conscientes y muchos otros inconscientes, donde confluye la conformación de los ideales que guían nuestras acciones y nos infunden aspiraciones de “ser” (o “tener”), a partir de modelos internalizados de figuras referentes y significativas.

Es así que vamos internalizando las funciones sociales que debemos desempeñar como individuos integrantes de una sociedad determinada, asimilando tanto sus normas como valores e ideales sociales imperantes en determinado momento histórico, aspectos que condicionan nuestro actuar desde lo socialmente “esperable” en una realidad implacable.

El desarrollo del adolescente debería tener como objetivos una competencia y responsabilidad social que tenga presentes las necesidades y los retos de una sociedad cada vez más compleja y global, y una madurez interpersonal para afrontar los cambios en las relaciones personales, con los necesarios ajustes, y la construcción de un apego adulto y un yo fuerte capaz de no fundirse en otros y, al mismo tiempo, sentirse

responsable de los otros significativos en cada etapa de la vida (Serra, 1997).

Según Zacarés (2000), la adolescencia supone la primera reorganización sustancial del sentido del sí mismo de la que el sujeto es plenamente consciente. Al llegar a la adolescencia se adquiere mayor grado de conciencia del sí mismo y de la capacidad para la autorreflexión, aunque también suceden importantes cambios en la identidad durante la niñez. Estas nuevas posibilidades intelectuales, le permiten al adolescente valorar la significación de los cambios que están teniendo lugar.

Para Erikson (1974), el esfuerzo del adolescente por darle sentido al yo, no es una especie de "enfermedad de maduración", sino que forma parte de un proceso saludable y vital que se consolida sobre los logros de las primeras etapas -la confianza, la autonomía, la iniciativa y la industriiosidad- y sienta las bases para afrontar la crisis de la vida adulta. Para este autor, el desarrollo es un proceso psicosocial que continúa a lo largo de toda la vida.

Pero vivir implica pasar necesariamente por una sucesión de duelos. El discurrir de una etapa a otra como parte del crecimiento involucra pérdidas de logros, de relaciones, etc., que impactan al yo como procesos de duelo. La reestructuración psíquica implica la construcción de nuevas representaciones y afectos, que abre a nuevas posibilidades en el mundo interno, vincular y social del adolescente.

El pasaje por esta serie de duelos en la transición adolescente constituye el preámbulo de la inclusión/ sustitución de una serie de figuras significativas por otras, esta vez mediante una salida exogámica. Los referentes familiares pierden su protagonismo absoluto para habilitar la entrada de otros modelos identificatorios, donde profesores y grupo de pares adquieren un rol relevante.

Tanto el adolescente, la adolescente como el joven, son actores sociales condicionados pero no determinados.

El entorno, en el sentido más amplio del término, condiciona pero no determina. Más aún, entre los jóvenes y adolescentes de la llamada posmodernidad, en el ámbito occidental, la socialización se realiza más bien desde la experimentación grupal (compartir y ensayar conductas y valores) con otros adolescentes y jóvenes, y no tanto desde la reproducción de lo transmitido por otras instancias históricas de socialización como la familia, la escuela, las iglesias, los partidos políticos e, incluso, los medios de comunicación social (Elzo, 1998, p. 8).

Continuando con las opiniones de Andrés Orizo (1995), se podría afirmar que, dadas las peculiaridades propias de la adolescencia, etapa vital que podría ser calificada

como la de cuestionamiento de los valores recibidos en la infancia y la construcción de la propia identidad en el camino hacia la adultez, los adolescentes de hoy siguen manteniendo las actitudes más revolucionarias, radicales, abiertas y secularizadas de todo el espectro de la población (como se ha observado en la inmensa mayoría de épocas en la historia de la humanidad).

Viñar (1998) sostiene que tal vez algo novedoso y saludable de estos nuevos tiempos sea que busquemos menos pautar algo categorial, universal y absoluto y nos resignamos a verdades más fragmentarias y efímeras, donde lo dogmático de la norma, ha cedido el lugar a un transitar en lo parcial y provisorio, al devenir de una dialéctica abierta a contrarios que se crean y se niegan en la metáfora cambiante de la vida.

En este principio de siglo, caracterizado por el cuestionamiento de los valores, normas, certezas y una redefinición de las dimensiones de la temporalidad en la subjetividad del hombre posmoderno, existe una dificultad por parte de los adultos de ofrecerse como un modelo diferente y contrastable al modelo adolescente. Hoy no sólo habría un modelo de adulto en crisis sino también una exaltación de lo adolescente como modelo, que dificultaría el despliegue de la confrontación generacional (Schroeder, Sopena y Ungo, 1998).

## CAPÍTULO I. DEMOGRAFÍA Y ESCOLARIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN ESPAÑA

### 1.1. DATOS DEMOGRÁFICOS DE ESPAÑA

#### 1.1.1. Particularidades de la demografía adolescente en España

Según el Instituto Nacional de Estadística, España tiene una población de 47.190.493 habitantes de acuerdo al padrón municipal de enero de 2011. Con una superficie de 504.790 km<sup>2</sup>, es el segundo país más extenso de la Unión Europea después de Francia. Sin embargo, su densidad de población (93,51 hab/km<sup>2</sup>) es menor que la de la mayoría de otros países de Europa Occidental. Es el quinto país más poblado de la Unión Europea, y la población española representa el 9% de la población comunitaria.

Como el resto de las sociedades demográficamente avanzadas, la población española está inmersa en un rápido proceso de envejecimiento. Según Pérez Días (2010) la humanidad está experimentando un gran cambio como consecuencia de dos nuevos acontecimientos: a la revolución reproductiva que le permite a la mujer, por primera vez en la historia, disminuir la fecundidad (número de hijos por mujer), se suma un importante incremento de la esperanza de vida. Se trata de un cambio brusco, todavía en curso y sin precedentes en las civilizaciones anteriores, con enormes consecuencias políticas, económicas y sociales que se traducen en una nueva estructura de la pirámide poblacional.

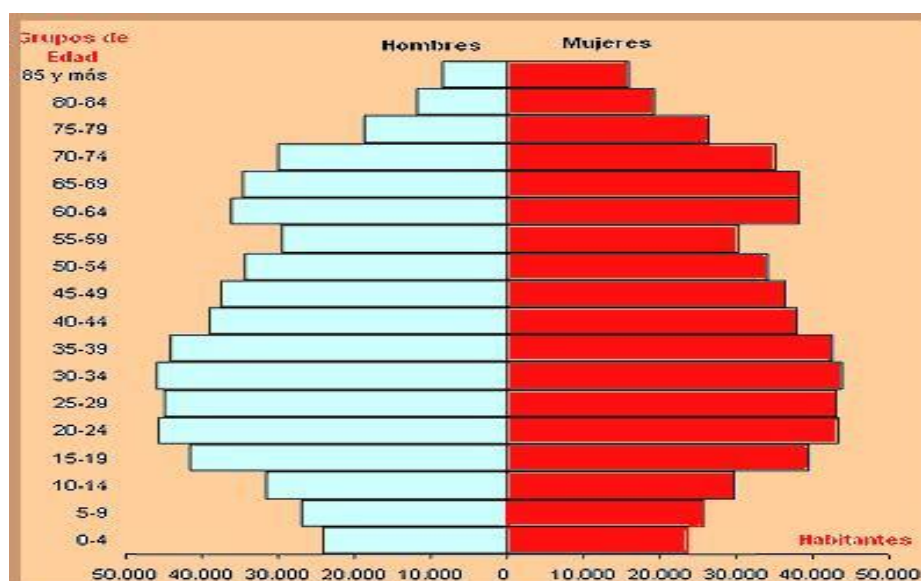


Gráfico 1. Pirámide demográfica correspondiente al año 2010 en España.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Extraída de [geogalia.blogspot.com](http://geogalia.blogspot.com)

La pirámide demográfica de 2010 refleja un importante descenso de la natalidad, prolongado durante 20 años, hasta llegar a nuestros días. Según el autor, ha aumentado la proporción de personas mayores de 64 años, que en 1975 representaban el 10 % de la población, y ha pasado a 17 % en el año 2010, y seguirá aumentando en las próximas décadas. Pero sobresalen de forma acusada las edades adultas centrales, “que además se han visto engrosadas con un flujo extraordinario de inmigrantes, sin precedentes en un país tradicionalmente emigratorio” (Pérez Díaz, p. 36)

De acuerdo a los datos aportados por el INE, hay en 2010 en la Unión Europea 32,5 millones de extranjeros que representan el 6,5% del total de la población, y más del 75% de todos los extranjeros residen en cinco países: Alemania, España, Reino Unido, Italia y Francia.

Afectada por el fenómeno de la inmigración sobre todo a partir de mediados de los años 90, España se convierte en segundo país de la Unión Europea con mayor presencia de población extranjera, donde ésta representa una de las proporciones más altas respecto de la población total. La población extranjera residente en España alcanza los 5,7 millones de habitantes, siendo más del 12% del total de los residentes en el país. La población extranjera que vive en países de la UE es diversa y, en general, más joven que la población nacional, con una edad media de 34,4 años frente a los 41,5 años de la población nacional, diferencia que en España se incrementa en casi dos años (32,9 años de edad media entre los extranjeros residentes), concentrándose en un tramo de gran peso en el colectivo de población activa. España tiene la tasa de paro más alta de la UE y es más alta aún entre los extranjeros (32,9% en 2011). Geográficamente se encuentran distribuidos de modo muy irregular, concentrándose sobre todo a lo largo de las costas mediterránea y canaria, y en Madrid y alrededores, acentuando aún más las profundas diferencias regionales de población del país.

Países de la UE con más población extranjera	
UE-27	32.489.000
Alemania	7.130.919
España	5.663.525
Reino Unido	4.362.006
Italia	4.235.059
Francia	3.769.016
Bélgica	1.052.844

Tabla nº 1. Países de la U E con más población extranjera.  
Fuente: Comisión Europea.

Estas particularidades de la demografía española presentadas hasta aquí muy brevemente, no pueden quedar exentas de interés a la hora de intentar contextualizar al colectivo adolescente, también en el entendido de que muchos chicos y chicas encuestados en este estudio, pertenecerán al entorno de este colectivo de residentes extranjeros, siendo portadores de los diferentes valores predominantes de sus familias de origen y de diversos bagajes culturales.

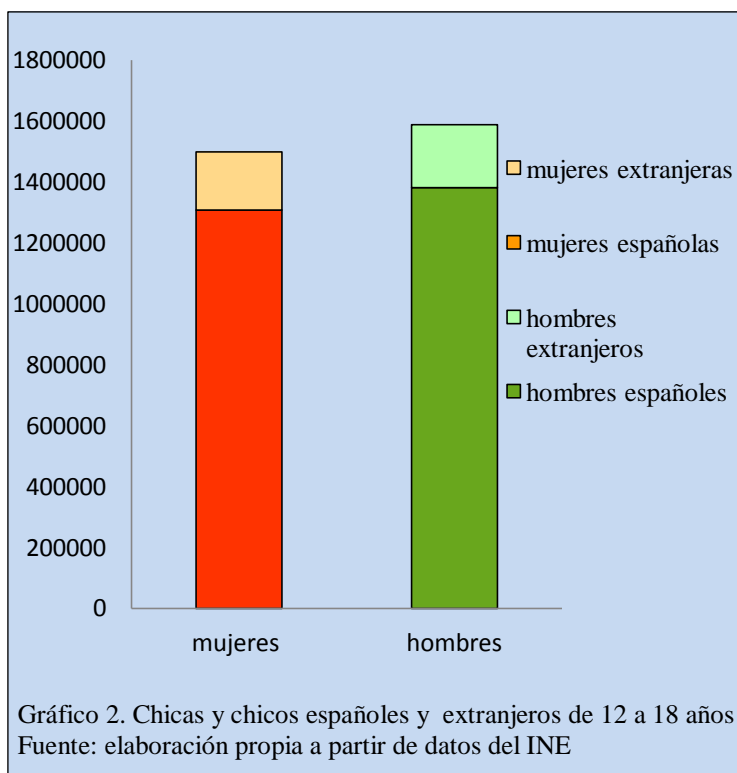
Tampoco podemos dejar de tener en cuenta los datos censales aportados por el Instituto Nacional de Estadística, que indican que durante todo el año 2011 salieron de España más de medio millón de personas, de los cuales 445.130 son extranjeros y 62.611 españoles. En contraposición, llegaron a España un total de 417.523 personas, contando con los nuevos nacimientos. Estos datos parecen indicar que por primera vez desde la dictadura, el número de personas que sale de España es mayor que el número de personas que llega.

### 1.1.2. Demografía adolescente en España

De acuerdo a los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística, de los 47.190.493 habitantes que hay en España, 23.283.187 son hombres y 23.907.306 son mujeres, según el padrón municipal de enero de 2011. La población adolescente compuesta por chicas y chicos españoles y extranjeros con edades comprendidas entre los 12 y 18 años está formada por 3.086.556 habitantes, y representan el 6,5 % del total de la población española.

Edad	Total ambos sexos (esp/ext)	Total mujeres (españolas y extranjeras)	Total hombres (españoles y extranjeros)	Total españoles ambos sexos	Total extranjeros ambos sexos	Hombres españoles	Mujeres españolas	Hombres extranjeros	Mujeres extranjeras
12 Años	428482	207440	221042	373060	55422	192372	180688	28670	26752
13 Años	434070	211176	222894	377765	56305	193888	183877	29006	27299
14 Años	430156	209384	220772	373918	56238	191571	182347	29201	27037
15 Años	432685	210240	222445	376339	56346	193345	182994	29100	27246
16 Años	436756	211875	224881	380809	55947	195523	185286	29358	26589
17 Años	452892	219333	233559	396283	56609	203648	192635	29911	26698
18 Años	471515	228844	242671	412273	59242	211294	200979	31377	27865

Tabla nº 2. Población adolescente (españoles y extranjeros) de 12 a 18 años en todo el territorio español. Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE.



Dentro de este colectivo, la población adolescente femenina, con 1.498.292 chicas representa el 48,54% del total de la población adolescente, y está compuesta por 1.308.806 chicas españolas que representan el 87,4% de la población femenina entre 12 y 18 años, y 189.486 chicas extranjeras que representan el 12,6% del total de chicas. Los varones de 12 a 18 años tienen una representación del 51,46 % dentro del total de la población adolescente, con 1.588.264 chicos, de los

cuales 1.381.641 son españoles que representan el 87% del total de la población masculina adolescente, y 206.623 chicos extranjeros que representan el 13% del total de los adolescentes varones. Es de tener en cuenta que estos datos no reflejan en absoluto si alguno de los progenitores del chico o chica en cuestión es extranjero.

Miret y Cabré (2010) sostienen que los contingentes de población inmigrada adolescente se han incrementado progresivamente desde el año 2000, año en el que ingresaron en España alrededor de diez mil adolescentes, y alcanza un máximo en 2009 con el ingreso de treinta mil adolescentes, tres veces más que los llegados en 2000, siguiendo una tendencia idéntica a la evolución de la inmigración entre la población adulta.

El estudio realizado por estos autores también confirma que la población adolescente inmigrante más numerosa en relación al lugar de nacimiento es la latinoamericana, donde había nacido el 55% de la población adolescente inmigrante, seguida de la proveniente de la Unión Europea de los 27 (un 18%), a lo que se suman los adolescentes llegados desde el Magreb (7,5 %), Asia y Oceanía (5,5%), y finalmente, el resto de África (3,1%), mientras que los adolescentes procedentes de Norte América eran muy poco numerosos en relación a los colectivos anteriormente mencionados.



*1.1.3. Datos demográficos de los adolescentes por Comunidades Autónomas*

La población de los adolescentes y las adolescentes se distribuye de manera muy irregular a lo largo de todo el territorio español. Según los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística en 2011, mientras que algunas Comunidades Autónomas cuentan con una población de jóvenes bastante significativa, en otras comunidades la población adolescente disminuye drásticamente.

<b>COMUNIDADES AUTÓNOMAS</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>AMBOS SEXOS</b>
Andalucía	326. 874	308. 532	635. 406
Aragón	41. 887	39. 531	81. 418
Asturias, Principado de	26. 956	25. 716	52. 672
Balears Illes	37. 302	35. 507	72. 809
Canarias	76. 777	72. 739	149. 516
Cantabria	17. 280	15. 905	33. 185
Castilla y León	75. 629	71. 503	147. 132
Castilla- La Mancha	78. 236	74. 364	152. 600
Cataluña	246. 028	229. 405	475. 433
Comunitat Valenciana	173. 407	162. 897	336. 304
Extremadura	42. 269	40. 105	82. 374
Galicia	78. 532	74. 327	152. 859
Madrid, Comunidad de	208. 308	198. 507	406. 815
Murcia, Región de	57. 286	53. 829	111. 115
Navarra, Comunidad Foral de	21. 322	20. 261	41. 583
País Vasco	62. 314	58. 107	120. 421
Rioja, La	10. 251	9. 919	20. 170
Ceuta	3. 667	3. 523	7. 190
Melilla	3. 939	3. 615	7. 554

Tabla nº 3. Población adolescente en España de 12 a 18 años por género y Comunidad Autónoma.  
Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE.

Continuando con la tendencia de la distribución total de la población en todo el territorio español, la población adolescente se concentra predominantemente en las zonas de la costa mediterránea y en la Comunidad de Madrid. Las Comunidades con mayor densidad de población como Andalucía (17,85%), Cataluña (15,98%), Comunidad de Madrid (13,75%) y Comunidad Valenciana (10,84%), también son las comunidades donde el colectivo adolescente tiene mayor presencia. Es así que Andalucía cuenta con el 20,6% del total de la población adolescente, Cataluña con el 15,4%, la Comunidad de Madrid con el 13,2% y la Comunidad Valenciana cuenta con el 10,9% del total de la población adolescente.

Continuando también con la tendencia general de la distribución de la población, en el interior del país y en algunas zonas del norte la población adolescente es más escasa. Los adolescentes y las adolescentes de la comunidad de La Rioja representan el 0,6% del total de éste colectivo, Cantabria aloja al 1% de la población adolescente, la Comunidad Foral de Navarra al 1,3% y Asturias al 1,7%. Según los datos aportados por el INE, podríamos decir que cuatro Comunidades Autónomas (Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana), concentran el 60,1% del total de la población adolescente, compuesto por chicos y chicas españoles y extranjeros con edades comprendidas entre los 12 y 18 años.

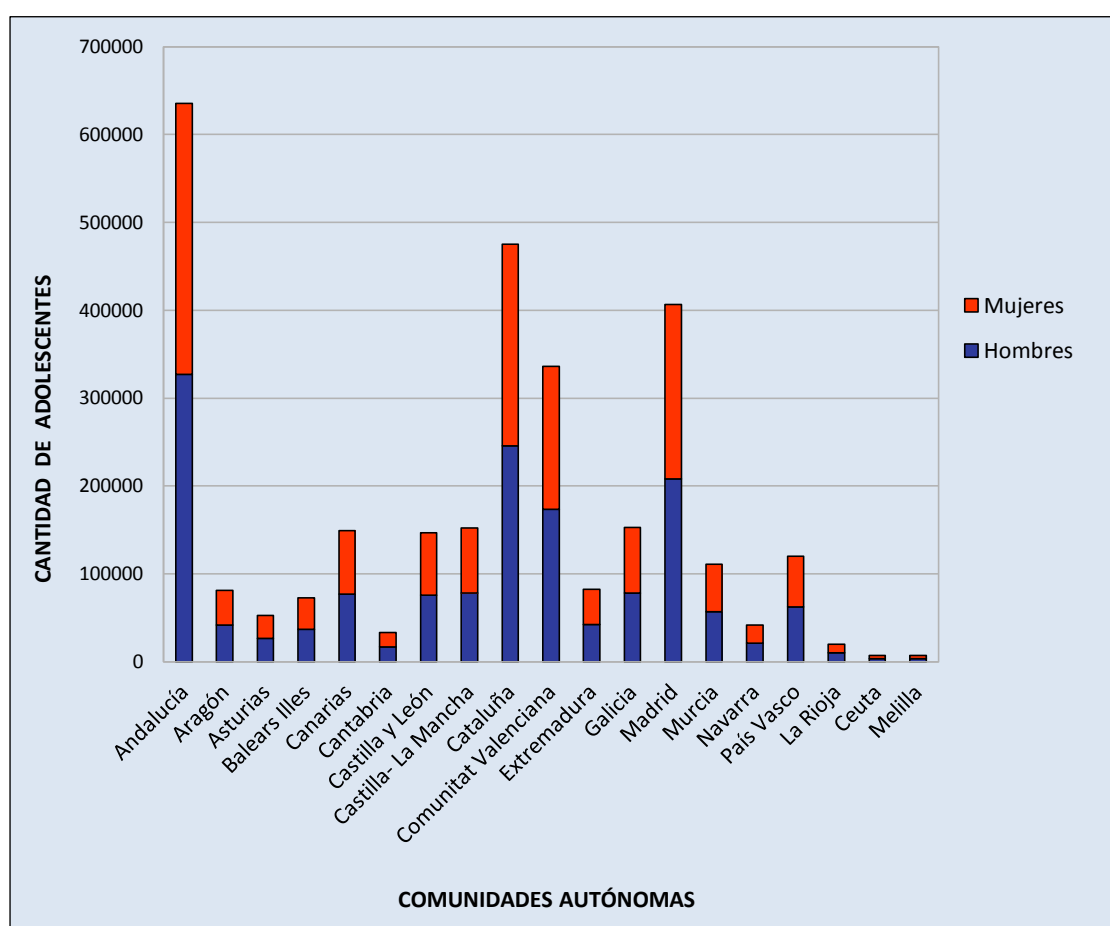


Gráfico 3. Población adolescente de 12 a 18 años por Comunidad Autónoma y género.  
Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE.

Con respecto a la representación por sexo, el colectivo masculino es levemente superior al colectivo femenino en todas las comunidades. El dato más curioso es que, para todas las Comunidades Autónomas y en todas las franjas de edades desde los 12 a los 18 años, la presencia masculina es superior a la femenina, excepto en dos franjas de edades y en dos comunidades: en La Rioja, en el grupo de los 14 años compuesto por

2.806 adolescentes, 1.395 son chicos y 1.411 son chicas, mientras que en Ceuta, de los 1.010 adolescentes de 15 años, 504 son varones y 506 mujeres.

Esta leve superioridad de cantidad de chicos con respecto a la cantidad de chicas también continúa la tendencia de la evolución total de la población. Desde el año 2002 la población ha experimentado un crecimiento del 12,3%, siendo superior el crecimiento de la población masculina (12,9%) al de la femenina (11,7%). En el año 2010 hay 102,8 mujeres por cada 100 varones, en el total de la población residente, proporción que ha disminuido ligeramente en los últimos años (en el año 2002 la relación era de 104,0 mujeres por cada 100 varones).

Los factores que influyen en la estructura por sexo y edad de la población residente son varios: cada año, de manera estable, nacen más varones que mujeres y en el saldo migratorio neto (diferencia entre el número de inmigrantes y el de emigrantes) es mayor el número de varones. Por otro lado, el número de defunciones es superior en los varones y hay una diferencia a favor de las mujeres en los años de esperanza de vida.

Este conjunto de factores determina que, en la población total que reside en España, el número de mujeres supere ligeramente al número de varones, quienes tienen mayor presencia entre las edades jóvenes y adultas-jóvenes, encontrándose en edades más avanzadas mayor número de mujeres.

El ser “hombre” o “mujer”, ha sido uno de los factores considerados en la realización de este estudio, indicador que justifica su importancia por las notables diferencias globales de género encontradas en el trabajo que le precede, realizado con chicos y chicas de 15 y 16 años, donde se han encontrado importantes diferencias en cuanto a los valores atribuidos a chicas y chicos respectivamente, con una persistencia de valores más tradicionales en este sentido. Mientras que para los chicos aparecen como relevantes los criterios relacionados con los “*aspectos académicos positivos*”, que podrían pensarse como fundamentales para ser “exitoso” o tener “prestigio social”, características esperables más bien desde lo masculino, a las chicas, en cambio, se les atribuyen sobre todo, criterios relacionados con las conductas “*pro-sociales*”.

Estas atribuciones, aparentemente relacionadas con los estereotipos de género, afloran en este tiempo de profundos cambios, donde conviven y entran en colisión viejas y nuevas estructuras, con una presencia cada vez mayor de diferentes movimientos instituyentes en el ámbito de los roles de género, pese a lo cual se observan, sin embargo, una persistencia de los valores más tradicionales.

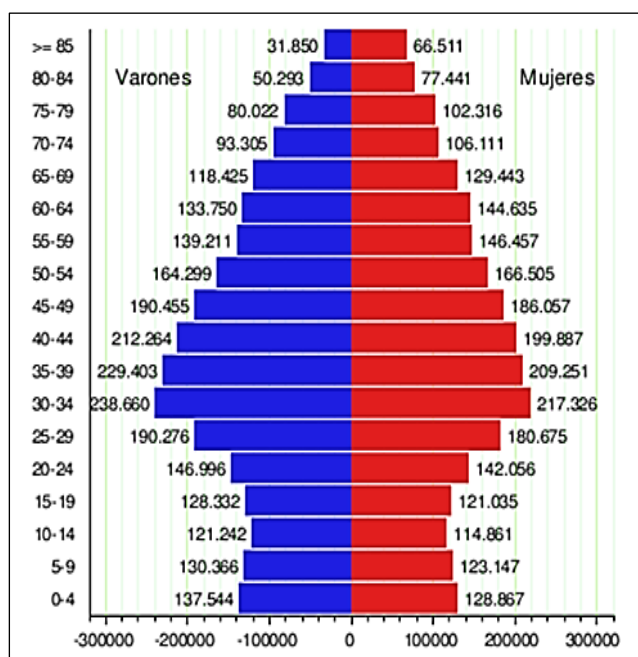
## 1.2. DATOS DEMOGRÁFICOS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

### 1.2.1. Demografía en la Comunidad Valenciana

Al igual que en el resto de España, la población valenciana es una población adulta-envejecida. El proceso de envejecimiento, iniciado a mitad de la década de 1980, se ha ralentizado desde el año 2000 con la llegada de importantes flujos inmigratorios de personas en edades jóvenes y adultas.

El total de población residente en la Comunidad Valenciana, a 1 de enero de 2011, es de 5.117.190, según el padrón municipal de habitantes. De esta población, 4.236.408 son españoles y 880.782 son extranjeros. El aumento neto de población respecto al año anterior es de 5.484 habitantes, debiéndose esta variación a que la población española se incrementa en 18.461 personas, mientras que la población extranjera experimenta una disminución de 12.977 habitantes.

La cifra global de extranjeros dentro de la comunidad ha experimentado una ligera disminución, al igual que su peso dentro del conjunto de extranjeros en toda España. De todas formas, al igual que en el año 2010 la Comunidad Valenciana es la segunda Comunidad Autónoma en cuanto a porcentaje de extranjeros sobre el total de su población (17,21%) siendo sólo superada por Baleares (21,81%). Por lo que respecta a número absoluto de extranjeros, la Comunidad Valenciana (880.782) es la tercera, siendo sólo superada por Cataluña (1.185.852) y Madrid (1.067.585).



De los 5.117.190 habitantes de la Comunidad Valenciana, 2.541.780 son hombres y representan el 49,67% de la población total dentro de la Comunidad, mientras que las mujeres con 2.575.410 habitantes, representan el 50,33% de la población.

Dentro de la Comunidad, la Provincia de Valencia cuenta con 2.578.719 habitantes que representan el 50,4% del total de la población de la Comunidad Valenciana.

Gráfico 4. Pirámide demográfica 2010 de la Comunidad Valenciana.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística de España. Extraída de Wikipedia.

Con 1.304.354 mujeres que representan el 50,6% de la población y 1.274.365 hombres que representan el 49,4%, la Provincia de Valencia es la más poblada de las tres que integran la Comunidad Valenciana, por encima de la Provincia de Alicante (con 1.934.127 habitantes) y de la Provincia de Castellón (con 604.344 habitantes).

*1.2.2. Demografía adolescente en la Provincia de Valencia*

Según el INE (2011), la población total de adolescentes residentes en la Provincia de Valencia, compuesta por chicos y chicas con edades entre 12 y 18 años españoles y extranjeros, representa el 6,5 % del total de la población de la Provincia con 167.261 habitantes. De este colectivo, la población femenina compuesta por 80.825 mujeres, representa el 48,3% del total de los adolescentes de la Provincia. De ellas, el 87,2 % son adolescentes españolas (70.487) y el 12,8 % adolescentes extranjeras (10.338). La población adolescente masculina representa el 51,7 % del total de los adolescentes dentro de la Provincia, de los cuales el 86,9 % son españoles (75.079) y el 13,1% son extranjeros (11.357).

<b>Edad</b>	<b>Total ambos sexos (esp/ext)</b>	<b>Total mujeres (españolas y extranjeras)</b>	<b>Total hombres (españoles y extranjeros)</b>	<b>Total españoles ambos sexos</b>	<b>Total extranjeros ambos sexos</b>	<b>Hombres españoles</b>	<b>Mujeres españolas</b>	<b>Hombres extranjeros</b>	<b>Mujeres extranjeras</b>
<b>12 Años</b>	23146	11216	11930	20182	2964	10382	9800	1548	1416
<b>13 Años</b>	23336	11346	11990	20303	3033	10402	9901	1588	1445
<b>14 Años</b>	23415	11262	12153	20395	3020	10570	9825	1583	1437
<b>15 Años</b>	23495	11397	12098	20383	3112	10474	9909	1624	1488
<b>16 Años</b>	23590	11385	12205	20488	3102	10568	9920	1637	1465
<b>17 Años</b>	24750	11809	12941	21629	3121	11277	10352	1664	1457
<b>18 Años</b>	25529	12410	13119	22186	3343	11406	10780	1713	1630

Tabla nº 4. Población de 12 a 18 años de chicos y chicas españoles y extranjeros en la Provincia de Valencia por edad y género. Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE.

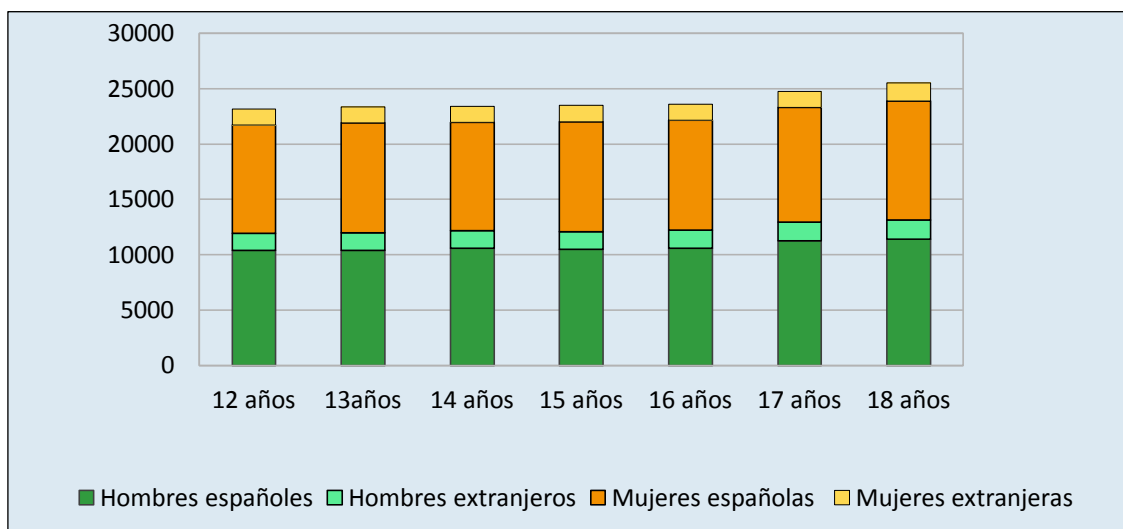


Gráfico 5. Población de 12 a 18 años españoles y extranjeros de la Provincia de Valencia, por edad y género. Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE.

Según puede observarse, a medida que aumentan las franjas de edad, aumenta también levemente la cantidad de población. Es así que de la franja etaria de los 12 años que contiene el 13,8 % de la población adolescente, aumenta progresivamente hasta alcanzar el 15,3 % en la franja de los 18 años.

En este estudio trabajamos con chicos y chicas de segundo, tercero y cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, básicamente con edades que oscilan entre los 13 y 15 años, aunque también se incluyen chicos y chicas de 12 años que cursaban segundo y chicos y chicas de 16 que se encontraban cursando cuarto. Este trabajo fue realizado en centros públicos, en centros de titularidad privada concertada y privada no concertada.

### 1.3. ESCOLARIZACIÓN Y CENTROS EDUCATIVOS

#### 1.3.1. Distribución de la población de Educación Secundaria Obligatoria en función de la titularidad del centro

El tránsito por la adolescencia es una etapa crucial para toda la evolución del desarrollo posterior, donde formarse tanto académicamente como en valores tiene una importancia fundamental. El currículo escolar en el que están inmersos los adolescentes actualmente en España deriva de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), vigente desde el año 1990. Esta norma incluye una educación infantil entre los tres y los seis años de edad (unos cursos voluntarios, pero que el Estado se compromete a proveer de manera pública si lo demandan las familias), seguido por seis cursos de educación primaria (que normalmente duran hasta los 11 años de edad) y cuatro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Estos cuatro cursos académicos se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad, aunque a veces a los 16 años aún hay individuos que no han finalizado la educación obligatoria. A partir de los 16 años de edad cumplidos, según de Estatuto de los Trabajadores de 1980, un individuo puede acceder al mercado laboral y, si así lo desea, abandonar los estudios. Los alumnos pueden estar escolarizados en centros financiados con fondos públicos, tanto de titularidad pública como privada concertada, o en centros privados no concertados

Los centros de titularidad privada pueden impartir una educación laica o religiosa. Según un estudio publicado en 2011 donde se recoge el porcentaje de alumnos que están escolarizados en las distintas modalidades de centros para cada una de las etapas educativas, en la Comunidad Valenciana, en el curso 2008-09, por cada 100 alumnos en Educación Secundaria Obligatoria, 66 asisten a centros públicos, 30 a centros privados concertados y 4 a centros privados no concertados.

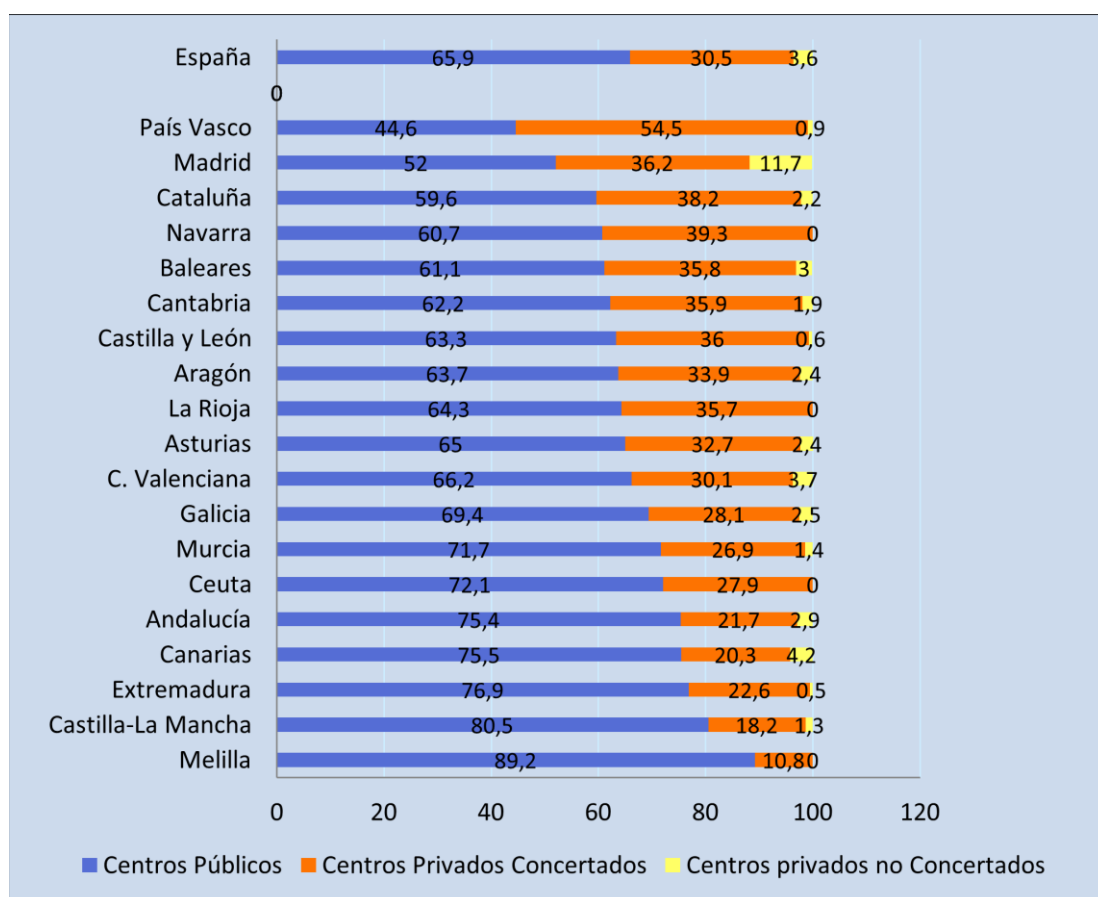


Gráfico 6. Porcentaje de alumnos escolarizados en Enseñanza Secundaria Obligatoria por tipo de centro. Curso 2008-2009. Fuente: Ministerio de Educación.

El porcentaje de adolescentes que asiste a institutos públicos, privados concertados o privados no concertados, varía de una Comunidad Autónoma a otra. En el año 2008-2009, las comunidades que tienen mayor porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos son Melilla, Castilla-La Mancha, Extremadura, Canarias y Andalucía, donde superan el 75%. El porcentaje más alto de alumnos en centros privados concertados corresponde a País Vasco (54,5%), y el de alumnos en centros privados no concertados a Comunidad de Madrid (11,7%)

En los últimos años, la distribución del alumnado, según el modelo de financiación de los centros, ha evolucionado de forma diferente en cada nivel educativo. En Educación Secundaria Obligatoria, tomando como referencia el período que va desde 1998-99 hasta 2008-09, ha disminuido 3,5 puntos el porcentaje de alumnado que asiste a centros públicos, mientras que ha aumentado en 2,8 puntos el porcentaje de alumnos en centros privados concertados.

Según datos aportados por el Ministerio de Educación, si tomamos como referencia a toda la población de Enseñanza Secundaria Obligatoria, la tendencia de la distribución de alumnos de acuerdo a la titularidad del centro se mantiene, puesto que en el curso 2010-2011, el 65,9 % de estudiantes de ESO asistían a centros públicos.

### 1.3.2. Distribución de centros de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana de acuerdo a la titularidad del centro

En el curso 2010-2011, los 189.645 alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana se distribuían en un total de 707 centros. De ellos 357 eran públicos y 350 de titularidad privada, de los cuales 314 son concertados.

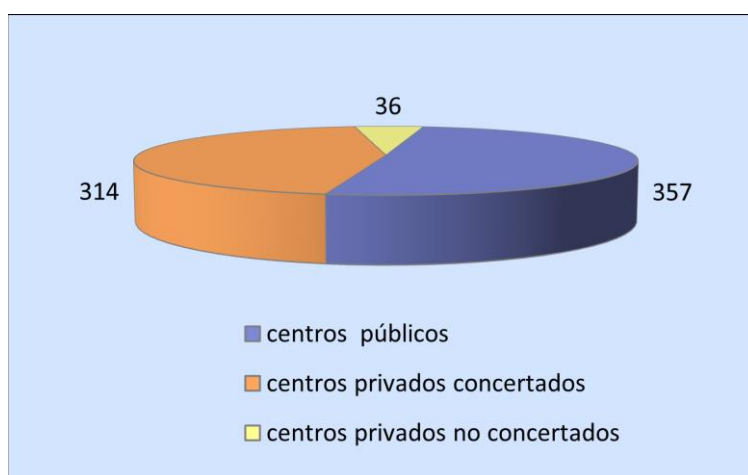


Gráfico 7. Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana en 2011. Fuente: elaboración propia.

En términos de porcentaje, para toda la Comunidad Valenciana, el 51 % de los centros son públicos, el 44% corresponde a centros de titularidad privada concertada y el 5% corresponde a centros privados no concertados. Los centros de titularidad privada constituyen el 49% del total de los centros de Educación Secundaria Obligatoria.



Si tomamos en cuenta los datos aportados por el Ministerio de Educación que indican que la tendencia de distribución de alumnos en función de la titularidad de los centros se mantiene constante desde el curso 2008-2009 hasta 2010-2011, en la Comunidad Valenciana, considerando que la cantidad de centros de titularidad privada aumenta considerablemente en detrimento de los centros públicos, podríamos pensar que hay una mayor concentración de estudiantes en los Institutos públicos, que representando el 51%, parece contener al 66,2% de los estudiantes, mientras que los centros privados que representan el 49% albergan al 33,8% del total de los alumnos de E.S.O.

### 1.3.3. Distribución de centros de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana por Provincias y titularidad

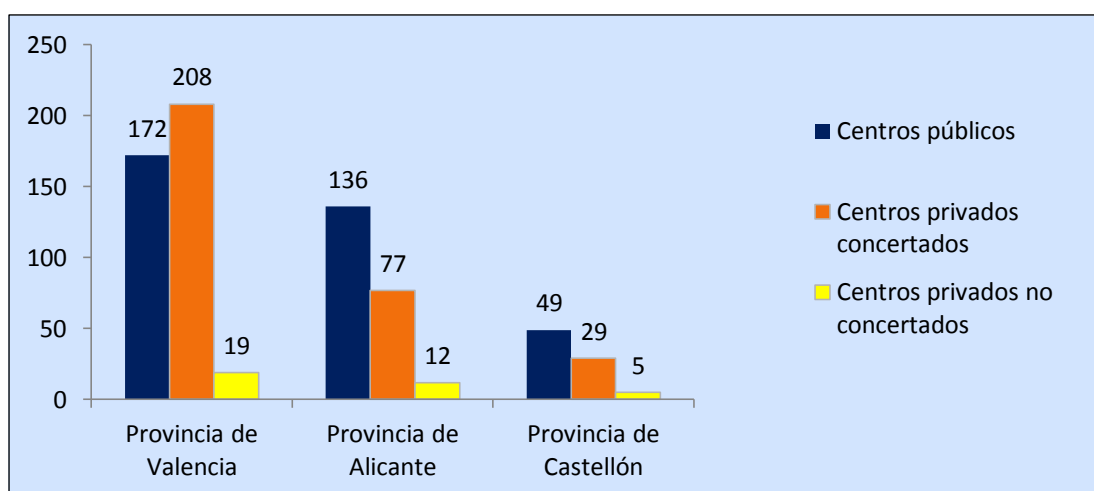


Gráfico 8. Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria por Provincia y titularidad.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

La cantidad de centros públicos, privados concertados y privados no concertados, varía de una Provincia a otra dentro de la Comunidad. En la Provincia de Castellón, el 59% de los centros son Institutos públicos, el 35% son centros privados concertados y el 6% centros privados no concertados.

Para la Provincia de Alicante, los Institutos públicos representan el 60% del total, los centros privados concertados el 35% y los centros de titularidad privada no concertada el 5%.

En la Provincia de Valencia, en cambio, hay un aumento significativo de centros privados concertados que representan el 52%, mientras que el 43% de los centros son

Institutos públicos y el 5% corresponden a centros de titularidad privada no concertada. Para la Provincia de Valencia, el 57% de los centros son de titularidad privada, frente al 43% de Institutos públicos.

## CAPÍTULO II: SOBRE LA ADOLESCENCIA

### 2.1. INTRODUCCIÓN

La población adolescente que conforma la muestra de nuestra investigación, compuesta por chicos y chicas con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, nos convoca a abordar algunas de las características evolutivas de esta compleja etapa del desarrollo ontogenético.

Según la Organización Mundial de la Salud (2013), se considera adolescentes a los jóvenes con edades comprendidas entre los 10 y los 19 años. El desarrollo físico que se produce durante la adolescencia es acompañado de múltiples cambios psicosociales, que caracterizan a este período como una etapa decisiva en el tránsito hacia la vida adulta.

La O.M.S. define tres áreas del desarrollo del adolescente estrechamente vinculadas entre sí: el *desarrollo físico* caracterizado por los cambios iniciados en la pubertad, el desarrollo sexual y el desarrollo cerebral; el *desarrollo psicológico* que incluye el desarrollo cognitivo (cambios en la manera de pensar) y el desarrollo afectivo (con sentimientos negativos o positivos relacionados con experiencias e ideas); y el *desarrollo social*, que incluye aspectos vinculados con las relaciones familiares, los compañeros, y los demás miembros de la sociedad. La íntima relación existente entre estas tres áreas diferentes, conlleva a que los cambios producidos en cualquiera de ellas, provoque cambios en las demás, mientras que el ritmo de desarrollo en cada una de estas tres áreas puede ser diferente.

Si bien el inicio de la pubertad puede ser un importante indicador del comienzo de la adolescencia, la amplia variación en la edad de comienzo de la pubertad (entre los 9 y los 16 años), plantea dificultades a la hora de identificarla con el comienzo de esta etapa evolutiva, aunque podría decirse que las experiencias puberales definen la primera fase de la adolescencia (entre los 11 y 14 años aproximadamente), que supone para el púber la afrontación y adaptación a los vertiginosos cambios corporales, mientras que en la etapa posterior (alrededor de los 15 años), puede percibirse el resultado psicológico de este afrontamiento en los diferentes ámbitos (como en las relaciones afectivas y amistosas).

Las diferentes edades de finalización del crecimiento físico, tampoco dejan un claro marcador biológico del final de esta etapa evolutiva, así como el fin de los cambios físicos tampoco garantizan el desarrollo paralelo de las capacidades emocionales, intelectuales y sociales esperables al final de la adolescencia, que son las que habilitan el acceso a cierto tipo de "*madurez personal adulta*" (Serra, 2000).

El inicio precoz de la pubertad también deja su huella en los aspectos emocionales y comportamentales. Podemos encontrar chicos y chicas que han alcanzado un

importante desarrollo físico y presentan una gran inmadurez psicológica, al mismo tiempo que muchos de los comportamientos antes considerados como propiamente adolescentes comienzan a manifestarse al final de la niñez (como el inicio de las relaciones de pareja, el uso de las nuevas tecnologías, etc.). La anticipación de estos comportamientos podría estar ligada a factores sociales (como la influencia de programas televisivos, etc.), y puede afectar a las relaciones familiares (por la precocidad de comportamientos como beber alcohol, salir hasta altas horas de la noche, etc.), contribuyendo a aumentar la conflictividad paterno-filial (Oliva, 2003).

Blos (2003) sostiene que con demasiada frecuencia, al hablar de adolescencia, el énfasis recae en lo que es típico de los adolescentes de ambos sexos, en tanto que los amplios contrastes en los estadios evolutivos de uno y otro, así como las diferencias que su sexo determina, suelen darse por sobreentendidos. Afirma además, que los comienzos de la pubertad en la niña y en el varón no son sincrónicos, como tampoco avanzan a ritmo parejo su respectiva maduración y desarrollo, y se aboca al estudio de las similitudes y diferencias en el desarrollo de los adolescentes de ambos sexos, realizando una gran contribución en cuanto a las características del desarrollo en las diferentes fases: preadolescencia, adolescencia temprana, adolescencia propiamente dicha, adolescencia tardía y postadolescencia.

Para Serra (1997, 2012), la adolescencia es una etapa del desarrollo evolutivo caracterizada por una serie de cambios dentro de los cuales destaca: los *cambios debido a la edad*, los *cambios debidos a la historia* o generación a la que pertenecen los sujetos que se encuentran en esta etapa, y los *cambios provocados por acontecimientos azarosos o no normativos* que ocurren en los contextos en que el adolescente o la adolescente se desenvuelven, y que le afectan en mayor o menor medida, modificando el curso de su desarrollo. Los adolescentes están inmersos en diferentes contextos que interactúan recíprocamente y de forma dialéctica unos sobre otros, produciendo unos efectos en el desarrollo que no son fáciles de explicar.

En este sentido, la autora sostiene que muchas de las conductas típicas de los adolescentes no pueden ser explicadas sólo por la edad, así como tampoco pueden ser explicadas exclusivamente por factores del contexto familiar (como el tipo de familia y las pautas de conducta disciplinarias que se mantienen) o del contexto escolar, puesto que otros integrantes del grupo familiar desarrollados en las mismas condiciones pueden tener una evolución diferente. Sostiene que muchas de las conductas típicas de los adolescentes como “llegar tarde a casa los fines de semana” probablemente se den en la mayoría de los alumnos de los centros de secundaria y en todas las familias, sean del estilo que sean, y que a esta edad, los chicos y chicas se encuentran en un tipo de confrontación familiar, para ganar, entre otras cosas, unos pasos más de libertad horaria, lucha que implica un mayor esfuerzo para los primogénitos o para los hijos únicos, que

para los que ocupan las últimas posiciones en la escala fraterna, para quienes sus hermanos han ido despejando el camino en esta nueva conquista familiar.

Las manifestaciones de estas conductas pueden entenderse, en parte, si intentamos contextualizarlas: los niveles o sistemas del desarrollo individual se encuentran enmarcados por un sistema superior (o macro) que preserva los valores de la sociedad en este determinado momento histórico, determinando, entre otras cosas, la cultura en la que estamos creciendo las diferentes generaciones (Serra, 1997).

La relevancia que adquiere la influencia del contexto fue conceptualizada por Bronfenbrenner (1979), que definió un modelo “*multisistémico ecológico*” que da cuenta de las múltiples influencias que afectan a un individuo en desarrollo. A través de procesos de interacción cada vez más complejos entre la persona y el medio en que habita, el individuo se desarrolla bajo el influjo de múltiples contextos.

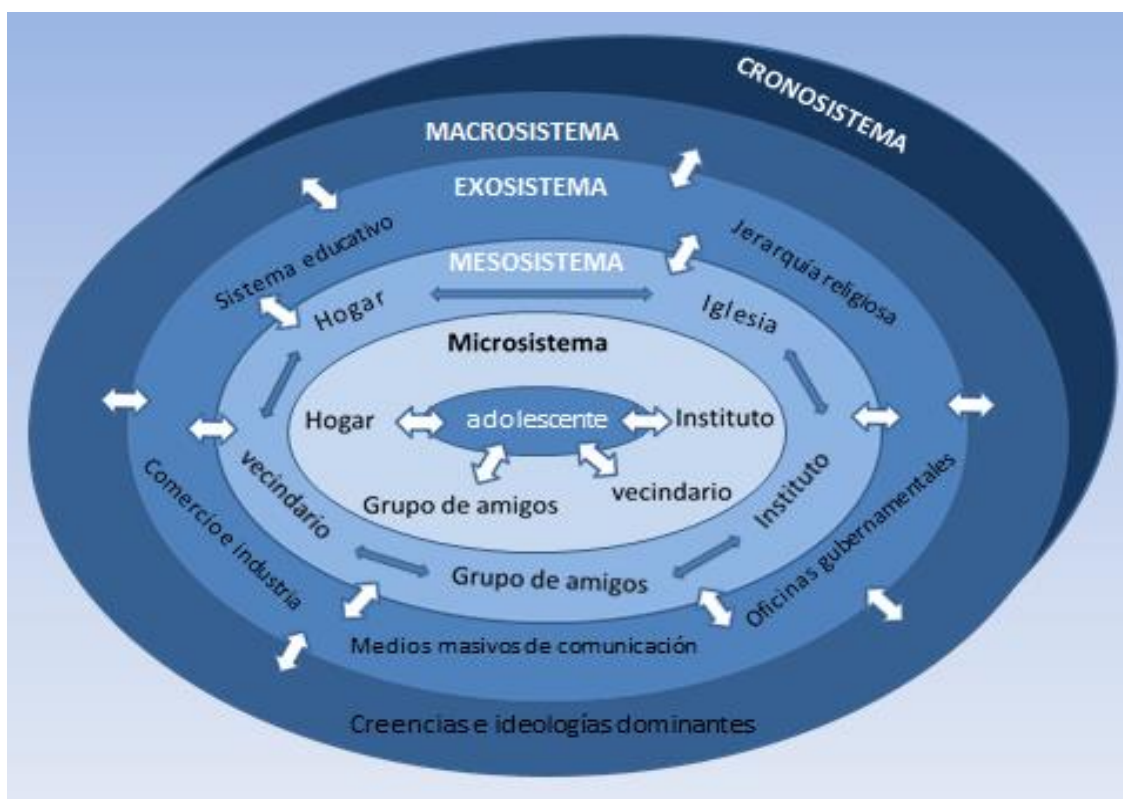


Figura nº 1. Teoría ecológica de Bronfenbrenner. Los círculos concéntricos muestran cinco niveles de influencia ambiental, del más íntimo al más amplio, todos dentro de la dimensión temporal. Fuente: Adaptado de Papalia, 2004.

Bronfenbrenner (1979) define cinco sistemas contextuales que se encuentran en continua relación dialéctica, de forma que cada persona es afectada de modo significativo por las interacciones de una serie de sistemas que se superponen. Identifica en primer lugar al *microsistema*, que constituye el ámbito relacional más próximo en el que se desarrolla el adolescente, y hace referencia al entorno inmediato en que el chico o la chica interactúan de manera directa. Incluye escenarios como la familia, el centro escolar, el grupo de amigos, el vecindario, etc., ámbitos donde se socializan y desarrollan actitudes y estilos conductuales, y al mismo tiempo, permite interiorizar las prescripciones sociales, valores y roles que deben desempeñar. El conjunto de dos o más microsistemas en interacción que incluyen a la persona en desarrollo constituyen el *mesosistema*. La interconexión dinámica que se establece entre estos diferentes microsistemas afecta de forma significativa al desarrollo del sujeto, y puede incluir por ejemplo los vínculos entre los docentes y los padres, o entre la familia y el grupo de amigos. El *exosistema* incluye redes externas más amplias que las anteriores, como las estructuras del barrio, la localidad, lugares de trabajo y redes sociales de los padres, y al igual que el mesosistema consta de vínculos entre dos o más escenarios, con la diferencia de que al menos uno de ellos no contiene a la persona en desarrollo, y por lo tanto, afecta de manera más indirecta (Papalia, 2004). A su vez, todos estos sistemas están enmarcados por los valores, patrones culturales, creencias e ideologías dominantes, modelos económicos, etc. en que vive el adolescente en desarrollo, que conforman el *macrosistema*. Por último, el *cronosistema* incluye la dimensión temporal, que contempla los cambios que se producen en los sistemas a lo largo del tiempo (tanto de las modificaciones que suceden en un microsistema particular a lo largo de la vida, como las modificaciones que suceden en una sociedad a nivel macrosistémico) y los cambios evolutivos ocurridos durante el desarrollo (psicológicos y biológicos). Según Bronfenbrenner, el ser humano no es un sujeto pasivo que se limita a responder a las demandas del contexto, sino que construye su propio mundo a través de la relación dialéctica con las circunstancias del entorno (Pons i Díez 2008).

Este modelo representa un importante marco teórico a la hora de intentar explicar el desarrollo de los adolescentes y sus dificultades (Oliva, 2003; Serra, 1997), donde factores aparentemente distantes como los macrosistémicos (sociales, culturales y económicos), pueden influir directamente sobre lo que ocurre en los contextos inmediatos o microsistemas de los adolescentes, incidiendo en su desarrollo y su ajuste psicológico (Oliva, 2003).

La adolescencia puede entenderse como un período de intenso trabajo psíquico (Ponzoni, 2012) donde se resignifica la historia de vida, caracterizado por la deconstrucción y construcción identificatoria, con la caída, transformación y establecimiento de nuevos ideales, valores, normas y proyectos de vida.

Pero la conceptualización de la transición adolescente como período de crisis ha dejado plasmada algunas controversias. Oliva (2003) sostiene que uno de los principales debates teóricos que se han producido en el terreno de la psicología evolutiva se refiere a la consideración de la adolescencia ya sea como un período de intensos conflictos familiares y problemas emocionales y conductuales (Stanley Hall, Freud Anna, etc.), o bien por considerarla como una transición evolutiva que no presentaba mayores dificultades (Coleman, 1980). Según este autor, aunque no puede hablarse de dificultades generalizadas, sí hay suficiente evidencia de la incidencia de problemas relacionados con tres áreas: los conflictos con los padres (Laursen, Coy y Collins, 1998), la inestabilidad emocional (Buchanan, Eccles y Becher, 1992), y las conductas de riesgo (Arnett, 1992). La presencia de estas dificultades se relacionan al carácter transicional de la adolescencia, los cambios físicos y psíquicos que tienen lugar, y los nuevos roles que deben asumir.

Sin embargo, otros autores como Mead (1961), han sostenido que la adolescencia es, en muchas culturas, un proceso que no necesariamente produce un cataclismo emocional, y que los jóvenes, una vez superado el rito iniciático presente en otras culturas, son integrados en la sociedad de los adultos. Adolescencia no es entonces equiparable a tensión y conmoción, sino que depende de las condiciones culturales por las que esté determinantemente influida.

Una visión más actual es aquella que sostiene que en las sociedades contemporáneas los ritos de pasaje han dejado de existir colectivamente para ser contruidos o creados individualmente o en microgrupos de iguales. De esta manera, los adolescentes aislados o en su pequeño grupo deben asumir la tarea de efectuar el pasaje de ingreso simbólico en la comunidad a través de diferentes rituales, tareas que ya no se realizan de forma colectiva. Esta perspectiva parece sostenerse en la crisis de los grandes relatos colectivos y de los mitos explicativos que caracterizan a la sociedad postmoderna, y que dejaría a los adolescentes “carentes de las referencias simbólicas, consensuales, que les permitieran recibir el espaldarazo de sus mayores para tomar el relevo en la cadena generacional” (Castillo, 2008, p. 6).

## 2.2. ASPECTOS BIOLÓGICOS

Los cambios físicos que acontecen al inicio de la adolescencia constituyen uno de los cambios más rápidos e intensos que se producen a lo largo de la vida. En este sentido podría decirse que hay cierta semejanza con el período fetal y con el desarrollo que se produce durante los primeros años (Erdheim 2013; Erikson, 1970; Serra, 1997),

con la diferencia de que, en este caso, el adolescente es consciente de este proceso de cambio, hecho que le afecta profundamente (Serra, 2000).

La primera adolescencia, donde tienen lugar los cambios puberales que comienzan a partir de los 10 años en las niñas y de los 12 en los niños aproximadamente, se caracteriza por un largo proceso biológico que transforma al niño inmaduro en una persona madura sexualmente (Petersen, 1985). Durante la niñez, tanto niños como niñas producen bajos niveles de andrógenos (hormonas masculinas) y estrógenos (hormonas femeninas), hasta que el hipotálamo (como respuesta a una señal biológica) comienza a enviar órdenes a la pituitaria para que empiece la producción hormonal. La glándula pituitaria estimula otras glándulas endocrinas como el tiroides, las adrenales y las gónadas (ovarios en las mujeres y testículos en los hombres), dando lugar a un repentino aumento en la producción de hormonas, que marca el comienzo de la pubertad.

Las gónadas y las glándulas adrenales secretan hormonas sexuales directamente a la sangre, creando un equilibrio que promueve la presencia de más andrógenos en los chicos y más estrógenos en las chicas (Hoffman et al., 1995). Estos nuevos niveles hormonales aceleran el proceso de crecimiento y conducen a los extraordinarios cambios físicos que, comenzando con la pubertad, transforman al niño en adulto.

La velocidad de estos cambios y el modo de gestionarlos varían de una persona a otra. Mientras que algunos chicos y chicas pasan la pubertad de manera muy rápida, otros, en cambio, sufren un proceso bastante más lento (Gómez 2011). Esta evolución, también transcurre de manera diferente en los niños y las niñas. En cada sexo se da una considerable variación en relación con la secreción hormonal, el crecimiento y los efectos sobre la conducta.

Como principales manifestaciones físicas de la pubertad encontramos una rápida *aceleración del crecimiento* (con un importante incremento en el peso y la altura), el desarrollo de *características sexuales secundarias* (crecimiento del vello corporal, rasgos faciales adultos, cambios de voz, etc.), *cambios en la composición corporal* (específicamente en la cantidad y distribución de grasa y músculo), y *cambios en los sistemas respiratorio y circulatorio* (que incrementa la fuerza física y la capacidad para el ejercicio). Estas manifestaciones constituyen el preámbulo de la madurez de la función reproductiva que culmina con la capacidad para la procreación (Hoffman et al., 1995; Serra, 1997).

La creciente modificación corporal y el desarrollo de los órganos sexuales y de la capacidad reproductiva pueden ser vividos por el adolescente como la irrupción de un nuevo rol que modifica su posición frente al mundo (Aberastury, 1959). La magnitud de los cambios físicos experimentados posee un efecto significativo sobre el sentir acerca de sí mismo (Hoffman et al., 1995) y la forma en que los adolescentes comienzan a ver



su cuerpo de adultos (sea con orgullo, placer, incomodidad o vergüenza) depende, en gran medida, del contexto psicosocial en el que se desarrolla (Petersen, 1985), así como del sexo del adolescente. Los impactos de la maduración temprana frente a la maduración tardía, tienen diferentes repercusiones de acuerdo al género en cuestión: mientras que los chicos con maduración temprana muestran una serie de ventajas psicológicas sobre los de maduración tardía, en las chicas este patrón se encuentra invertido (Serra, 2000). Las diferentes reacciones de los adolescentes en torno a la pubertad están condicionadas por los distintos patrones de pensamiento, por los sentimientos sobre la sexualidad concebidos desde la niñez, por la reacción de los padres y compañeros a su cambio de apariencia y aceptación del proceso de crecimiento, y por las reglas culturales.

### 2.3. ASPECTOS COGNITIVOS

Es compartido, prácticamente por todos los teóricos, que las formas de pensamiento y las representaciones internas de la realidad cambian a lo largo del desarrollo humano. El tránsito de la niñez a la adultez supone un cambio fundamental en la forma de pensar. Las nuevas habilidades cognitivas conquistadas por los adolescentes y las adolescentes les permite tener una visión más amplia, más abstracta y más consciente sobre el mundo y sobre ellos mismos (Serra, 1997, 2000), dando paso a un universo de nuevos intereses sociales, ideológicos, políticos, etc.

En el intento de dilucidar la forma en que los seres humanos piensan, razonan y resuelven problemas, Piaget (1964) se aboca al estudio del desarrollo de la inteligencia desde la infancia hasta la adultez, para lo cual elabora una teoría donde postula que en su desarrollo cognitivo, los seres humanos transitamos por cuatro etapas evolutivas, pasando secuencialmente de una a otra: la etapa sensoriomotriz, la preoperacional, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales.

Para este autor cada nueva etapa emerge gradualmente a lo largo de las diferentes fases evolutivas, donde la creciente complejización del desarrollo cognitivo supone una manera más avanzada de conocer el mundo. Postulaba la universalidad de estas cuatro etapas, aunque sostenía que cada niño progresaba a un ritmo distinto, y la última etapa no siempre se conseguía.

Según Piaget los adolescentes estarían situados en la etapa de las *operaciones formales*, iniciada alrededor de los 12 años, que se caracteriza por el acceso al pensamiento abstracto, la utilización de la lógica deductiva y la capacidad de sacar conclusiones lógicas a partir de premisas abstractas. Estas nuevas habilidades cognitivas redundan en una mejora en la capacidad para la planificación, desarrollo de la memoria

y el lenguaje, una mayor destreza en la resolución de problemas, así como un importante desarrollo del pensamiento crítico que les permite analizar y evaluar. El desarrollo del pensamiento crítico permite establecer juicios acerca de la sociedad, sus valores y contradicciones, y realizar constantes y profundos cuestionamientos a las conductas e inconsistencias de los padres, que con el desafío como corolario, juega un papel fundamental a la hora de desidentificarse con modelos anteriores en aras de la configuración de una nueva identidad.

Esta nueva forma de razonamiento, más independiente de la experiencia inmediata, se transforma en una brecha que abre paso a “pensar en el futuro”, considerando la multitud de opciones que tienen disponibles, haciendo necesaria la evaluación y la consideración del beneficio de cada una de estas opciones. El acceso al pensamiento hipotético-deductivo permite comparar y evaluar diferentes soluciones posibles (hipótesis) frente a un problema (Serra, 1997).

Sin embargo, a pesar de su importancia, el modelo piagetiano no ha dejado de recibir múltiples críticas (Serra, 1997). Por un lado, hay autores que sostienen que no parece que el pensamiento formal emerja durante la temprana adolescencia, así como tampoco todos los estudiantes de enseñanzas medias muestran este tipo de razonamiento, y más aún, que no todos los adultos llegan a desarrollar habilidades de razonamiento formal. Por otro lado, también se cuestiona que quizás sea el pensamiento de las operaciones concretas y no el formal el que promueve una serie de nuevos intereses como la orientación ideológica, planes de vida, etc., y que el acceso al pensamiento formal quizás no sea un prerrequisito para los cambios socioemocionales típicos de la adolescencia temprana.

Otra de las objeciones que se le realizan al modelo piagetiano radica en la falta de consideración de las diferencias interindividuales en el desarrollo cognitivo y de la influencia del contexto social. De igual modo, este modelo parece ignorar la influencia del contenido del aprendizaje, ámbito en el que se ha demostrado que cada persona puede alcanzar un nivel de funcionamiento formal en el dominio específico en que se ha especializado y que mejor conoce (Serra, 1997). El contenido, tiene una importante influencia en la resolución de un problema, donde variables como la familiaridad o el conocimiento previo que un sujeto tiene sobre una tarea, son determinantes a la hora de expresar un razonamiento formal adecuado en esa área específica.

Reivindicando la importancia del contexto en la promoción del desarrollo cognitivo, Vygotsky (1978) cuestiona la universalidad de la psicología de su época que concebía el proceso de desarrollo desde una perspectiva natural o biológica, y pasa a comprender al hombre como un hombre “histórico”, dejando de lado la concepción de hombre abstracto y universal. Postula que los niños se desarrollan a través de un

proceso de internalización, y sostiene que para entender el desarrollo cognitivo deben observarse los procesos sociales de los cuales se deriva el pensamiento de una persona (Papalia, 2004). Desarrolla así su “*teoría sociocultural*” (obra que desarrolla entre 1926 y 1930), enfatizando que se aprende a través de la interacción social, donde niños y adolescentes tienen una participación activa en su proceso de aprendizaje.

Influenciado por las ideas de Marx y Engels, por la dialéctica hegeliana, el evolucionismo de Darwin y la filosofía de Espinosa entre otros (Perinat, 2007), propone una psicología que, basada en método y en los principios del materialismo dialéctico, comprendiera el aspecto cognitivo a partir de la descripción y explicación de las funciones psicológicas superiores, que estaban histórica y culturalmente determinadas (Lucci, 2006).

Para Vygotsky los procesos psicológicos son cambiantes (nunca fijos), y el desarrollo humano sólo puede ser explicado y entendido en términos de interacción social, considerando la especificidad del contexto en el que dicho desarrollo transcurre. Bajo la premisa de que el hombre es un ser social moldeado por la cultura que él mismo crea, sostiene que la actividad mental, exclusivamente humana, es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales, donde a partir de las estructuras orgánicas elementales, base biológica del comportamiento, se van conformando estructuras cada vez más complejas, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño y de la niña. La actividad cerebral superior no es una mera actividad nerviosa, sino que interioriza significados sociales, y destaca la función del lenguaje como principal mediador en la formación y desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

#### 2.4. DESARROLLO PSICOSOCIAL

El ser humano tiene una cultura que hereda socialmente. A través de los padres y de las figuras significativas de su entorno, el niño desde que nace, entra en contacto con su cultura y se va construyendo, transformando la cultura en herencia social.

Para Gutiérrez (2002), considerando la influencia de los factores socioculturales y familiares en la constitución y cambio del adolescente, desde el proyecto inicial del niño en la mente de los padres hasta que se convierte en adulto, el resultado no depende sólo de su historia, sino también de la historia de sus padres y de los padres de sus padres, que le inscribieron en una cultura, dentro de una sociedad y proviniendo de una familia donde los mensajes inconscientes o manifiestos son transmitidos de generación en generación.

A la singularidad de esta construcción desde la constelación familiar, se van integrando e inscribiendo nuevas construcciones y valores que provienen de los diferentes ámbitos donde el niño, y posterior adolescente, se desarrolla. La inclusión de nuevos elementos contemporáneos como punto de partida de una salida exogámica, con su consiguiente reestructuración psíquica, configura la construcción de nuevas representaciones y afectos, que abre a nuevas posibilidades en el mundo interno, vincular y social del adolescente.

Estas nuevas representaciones se apoyan, por un lado, en la tramitación que hace el sujeto de lo pulsional, y por otro, en lo que ofrece la cultura desde los diferentes discursos de la época. En cada tiempo histórico y social se producen configuraciones subjetivas acordes a sus propuestas identificatorias, ideales y prohibiciones, donde cada sujeto se apropiará de estas propuestas en mayor o menor medida de acuerdo con sus posibilidades de reelaborarlas o de repetir las casi adhesivamente (Caminos, 2006).

Los grandes cambios y transformaciones históricas y sociales acontecidas a finales del siglo XX y principios del XXI han provocado un profundo cambio en los valores dominantes de la sociedad occidental que, por consiguiente, afectan a la sociedad española. Con el pasaje de la modernidad a la postmodernidad, cambian al mismo tiempo los valores que tienen los adolescentes, así como su forma de “ser” en el mundo.

La vertiginosidad de los cambios en esta sociedad contemporánea, que se caracteriza por la convivencia de estructuras modernas y postmodernas, en un momento de transición, que promueve relaciones dialécticas y de cohesión entre sus diferentes elementos, lleva implícita no poca confusión para el adolescente a la hora de la búsqueda de modelos con los cuales identificarse.

La influencia de los nuevos valores y la importante “revolución silenciosa de la inserción de la mujer en el mercado laboral” generan una situación llena de contradicciones donde aparecen cuestionadas las formas de ser “hombre” o “mujer”. A las propias dificultades del devenir adolescente se agrega la falta de referentes claros, considerando los requerimientos en torno a cómo ser un “hombre” o una “mujer” en esta sociedad contemporánea.

En este contexto, el adolescente, antes de sustituir sus figuras de apego infantiles, pasa por un proceso marcado por múltiples identificaciones que van conformando su identidad. La formación de una identidad positiva es señalada por muchos autores (Erikson, 1971; Rice, 1997) como la tarea psicosocial más importante de esta etapa evolutiva.

En este proceso identificatorio adquieren relevancia nuevos modelos que provienen de diferentes contextos. Podemos considerar como fundamental la identificación con

integrantes de su grupo de pares, donde surgen los coetáneos como modelos, a partir de relaciones establecidas sobre todo en los diferentes ámbitos educativos, y más específicamente en la escuela.

Entre los jóvenes y adolescentes de la llamada posmodernidad, en el ámbito occidental, la socialización se realiza más bien desde la experimentación grupal (compartir y ensayar conductas y valores) con otros adolescentes y jóvenes y no tanto desde la reproducción de lo transmitido por otras instancias históricas de socialización como son la familia, la escuela, la iglesia, los partidos políticos, e incluso, los medios de comunicación social (Elzo, 1998, p. 8).

#### 2.4.1. *Identidad y proceso de individuación*

Es a partir de las contribuciones pioneras de Erikson (1950, 1956), que el concepto de identidad cobra protagonismo. Erikson (1950) formula por primera vez los conceptos de identidad del yo normal, crisis de identidad y difusión de la identidad como características cruciales de la adolescencia, y sostiene que la identidad del yo tiene aspectos conscientes e inconscientes, y se desarrolla gradualmente, para consolidarse en la adolescencia (Kernberg, 2006). Define la identidad como una síntesis global de las funciones del yo, y al mismo tiempo, como la consolidación de un sentimiento de comunión con los ideales y la identidad de grupo.

Un sentimiento generalizado de identidad, produce un acuerdo gradual entre las múltiples autoimágenes experimentadas en la niñez y las oportunidades de desempeñar roles que se le ofrecen a los jóvenes para realizar una selección y posterior compromiso. En este momento evolutivo surge la *fidelidad* como fuerza específica, que mantiene una fuerte relación con la confianza infantil, que promueve la transferencia de las figuras parentales a líderes y mentores, para lo cual se hace necesario algún repudio en aras de salvaguardar la potencial identidad, de modo que “el repudio del rol ayuda a delimitar la identidad del individuo e invoca por lo menos lealtades experimentales que luego pueden ser confirmadas y transformadas en afiliaciones duraderas” (Erikson 2000, p. 79).

La crisis de identidad normal en la adolescencia debe diferenciarse de la difusión de la identidad (Erikson, 1956), con la consiguiente pérdida de la capacidad normal para la autodefinición. La difusión de la identidad se caracteriza por la dificultad para establecer relaciones de intimidad, que puede provocar un sentimiento de peligro inminente de fusión o pérdida de la identidad, y la manifestación de la evitación de elecciones como reflejo de esta difusión, propicia el aislamiento, un sentimiento de

vacío interior y un proceso regresivo a identificaciones anteriores (Kernberg, 2006). Para Erikson (1956), una de las consecuencias de la difusión de la identidad podría traducirse en la elección de una identidad negativa, con un rechazo de los roles sociales asignados, estableciendo como base de su identidad una serie de identificaciones socialmente inaceptables.

Según Kernberg (2006) los adolescentes con crisis de identidad pero sin difusión de identidad, generalmente muestran un conjunto normativo de valores éticos, intereses e ideales internalizados, acordes con su entorno social y cultural. Sostiene que, incluso aquellos adolescentes implicados en intensas luchas en torno a la dependencia e independencia, autonomía y rebelión con su entorno, tienen un sentido claro de lo que está aconteciendo y de la naturaleza conflictiva de estas cuestiones, manteniéndose la capacidad para realizar una descripción realista de los otros significativos con quienes entran en conflicto, y con conocimiento de la complejidad de las interacciones.

La identidad comienza a desarrollarse desde el momento del nacimiento, y es determinada por características intapsíquicas e interpersonales como el contexto y las interacciones de los componentes más significativos del mundo del individuo (por ejemplo: la familia, la escuela, etc.), y se construye a partir de la diferencia, involucrando procedimientos de inclusión y exclusión (Zacarés, 2000). En el tiempo de tránsito de la infancia a la adultez, emerge un aparato psíquico reformulado, con nuevas inscripciones psíquicas, que permite una reelaboración de las identificaciones infantiles, para dar paso otro tipo de identificaciones, más acordes a la asunción de la adultez. En este proceso se anudan las problemáticas del narcisismo con sus vergüenzas y fragilidades de la autoestima, y el Edipo, con el resurgimiento de la conflictiva sexual (Nin, 2006.)

Otra de las contribuciones fundamentales ha sido realizada por Blos (1979), que analizando los aspectos evolutivos del desarrollo, sostiene que en la transición adolescente adviene un segundo proceso de individuación, caracterizado por un gradual alejamiento de los objetos infantiles internalizados, y con importantes corrientes regresivas que activan las necesidades de dependencia, conflictos en torno a los impulsos homosexuales y heterosexuales, y las defensas contra ellos, que “evolucionan en el contexto del fortalecimiento de un ideal del yo maduro y el posterior desarrollo de la identidad del yo” (Kernberg 2006, párr. 9)

Blos (2003) afirma que al igual que cualquier otra fase anterior del desarrollo psicosexual, la adolescencia también incluye elementos de las fases de desarrollo previas y está, por lo tanto, influida por el desarrollo pulsional y yoico precedente. Sostiene que “el requisito para ingresar en la fase adolescente de organización pulsional y yoica reside en la consolidación del período de latencia” (p. 89)

La adolescencia puede entenderse como la fase del desarrollo dedicada a la tarea de autodefinición que debe realizarse en la transición que va del niño al adulto (Atkins, 1968). Incluye las tareas de separación e individuación, e implica renunciar a la dependencia infantil y prepararse para asumir el papel de progenitor capaz del cuidado de sus hijos. El objetivo fundamental de este momento vital es la construcción de su identidad, tarea que obliga al adolescente a enfrentarse con el mundo adulto, para lo cual no está del todo preparado, y al mismo tiempo, debe “desprenderse de su mundo infantil, en el cual y con el cual, en la evolución normal, vivía cómoda y placenteramente, en relación de dependencia, con necesidades básicas satisfechas y roles claramente establecidos” (Knobel 1970, p.10).

Trabajando sobre las características de la persona madura, Zacarés y Serra (1998) implican tres tipos de variables relacionadas con la identidad: la *autonomía personal*, la *responsabilidad social* y la *adecuación interpersonal*. El desarrollo del adolescente debería tener como objetivos (tareas que implican un pensamiento autónomo y propio a través de la construcción de la identidad), una competencia y responsabilidad social que tenga presentes las necesidades y los retos de una sociedad cada vez más compleja y global, una madurez interpersonal para afrontar los cambios en las relaciones personales, la construcción de un apego adulto y un yo fuerte capaz de no fundirse en otros y, al mismo tiempo, sentirse responsable de los otros significativos en cada etapa de la vida.

La adolescencia supone la primera reorganización sustancial del sentido del sí mismo de la que el sujeto es plenamente consciente. Gracias a sus nuevas posibilidades intelectuales, el adolescente es capaz de valorar la significación de los cambios que están teniendo lugar (Zacarés, 2000, p. 2).

El desarrollo intelectual que acontece durante la adolescencia, con la habilidad para el pensamiento lógico e hipotético-deductivo como emblemáticos, promueve la adquisición de nuevos recursos para la diferenciación identitaria y para el replanteamiento de las relaciones con el mundo. Los cambios corporales, intelectuales y sociales, intensifican el problema de la autoconcepción, al tiempo que aportan los recursos necesarios para una resolución inicial. En esta etapa evolutiva, el problema de la “autoconcepción” podría resumirse como el problema del “conocerse a sí mismo” y de “ser uno mismo”, en confrontación con las soluciones incompatibles y con la posibilidad de que no exista una auténtica solución. La identidad infantil, estructurada sobre todo en base a características otorgadas desde fuera bajo un lema que podría leerse como “soy lo que tú me dices que soy” (oráculos que casi siempre provienen desde lo materno y/o paterno), comienza a reestructurarse poniendo mayor énfasis en la

consistencia lógica en la autoimagen, habilitando la posibilidad para ver la propia autoimagen como una más entre múltiples alternativas: “otras personas podrían tener otra visión de mí; otro curso de la vida u otras circunstancias podrían haber originado una identidad bastante diferente” (Zacarés, 2000, p. 3).

En la conformación de esta autoimagen el cuerpo es tomado como reducto de la plasmación de múltiples influencias. El cuerpo aparece como un cuerpo impregnado de símbolos, donde se puede atribuir a cada parte una connotación diferente. Cada cultura, ha resignificado de múltiples formas el cuerpo humano de los pies a la cabeza, adaptándolo a las normas estéticas. La interdependencia entre los importantes cambios corporales producidos en la adolescencia y la cultura en que vive, y la asunción de una nueva forma de sexualidad, promueve la integración de accesorios o complementos imprescindibles para ser considerado hombre o mujer, y así, pasar a construirse como deseado, en tanto que deseante y sexualmente activo. La autoestima y la imagen corporal deben ser configuradas a partir de la mirada de los otros, “mirándose con ojos extraños, una forma de socialización nada fácil” (Erdheim 2013, p. 5).

El desarrollo de la identidad es mucho más un proceso complejo y multifacético que un proceso unidimensional; puede considerarse como una serie de desarrollos interrelacionados, que abarcan todos los cambios en el modo en que el adolescente se ve a sí mismo en relación con los otros y con la sociedad en la que vive.

Zacarés (2000) plantea tres aspectos diferentes del desarrollo de la identidad a lo largo de la adolescencia:

a) *Los cambios en las autoconcepciones o autopercepciones* son los cambios en las ideas e imágenes que los sujetos tienen de sí mismos. Los cambios corporales, intelectuales y sociales producidos durante la adolescencia, redundan en una intensificación del problema de la autoconcepción. La maduración de las habilidades cognitivas promueve una serie de cambios progresivos tanto en los contenidos como en la estructura y organización de las autoconcepciones, que incide en la elaboración de un autoconcepto más sofisticado y diferenciado. Con respecto a los contenidos que los adolescentes suelen incluir en sus autorrepresentaciones, se observan cambios relacionados con las áreas vitales que van siendo relevantes en cada fase evolutiva. Así, en la *adolescencia temprana*, aparecen como relevantes los atributos y sentimientos interpersonales y las habilidades sociales que influyen en las interacciones con los demás o que afectan a la imagen social. De forma progresiva, en las autodescripciones emergen una mayor variedad de rasgos psicológicos y una serie de atributos que reflejan las creencias personales, los valores y las ideas morales en un grado cada vez más profundo y personalizado, proceso que transcurre durante la *adolescencia intermedia*. En la *adolescencia tardía*, estos contenidos se unen a la preocupación por los “yoes”,



relacionados con la proliferación de múltiples roles que exigen diferenciaciones en cuanto a la forma de relacionarse (sea con el grupo de amigos, amigo íntimo, padre, madre, etc.) y a los planes puestos en marcha para alcanzarlos. Desde un punto de vista más estructural, las autoconcepciones se hacen cada vez más diferenciadas, a medida que avanza la tendencia hacia la integración de las múltiples autorrepresentaciones en unidades más amplias y coherentes; se podría decir que evolutivamente la diferenciación predomina hasta la adolescencia intermedia (y se manifiesta en que el adolescente es más consciente de que su personalidad se expresa en diferentes formas en distintas situaciones y según con quien se relacione, distinguiendo entre sus propias autopercepciones y las percepciones de otros) y la integración se manifiesta sobre todo en la última fase de la adolescencia (integrando precisamente los múltiples autoconceptos en una teoría del sí-mismo coherente y unificada).

*b) Los cambios en autoestima o autoevaluaciones* son los cambios en la valoración afectiva que los sujetos hacen de sí mismos, y puede considerarse como un componente evaluativo de las autorrepresentaciones que indica ajuste, madurez y adaptación psicológica. Aunque puede apreciarse cierta constancia en la autoestima de las personas a lo largo de la vida, ésta puede sufrir fluctuaciones de acuerdo a las diferentes circunstancias vividas. En general, la evaluación que los adolescentes van realizando sobre sí mismos se va consolidando a medida que transcurre el pasaje por esta etapa: la autoestima es más negativa en la transición de la adolescencia temprana, manteniéndose más estable en la adolescencia intermedia, continuando con esta estabilidad o mejorando en el final de la adolescencia, aunque es importante matizar que este patrón de estabilidad, descrito en términos de diferencias promedio, puede estar enmascarando diferentes patrones en los cambios de la autoestima, con mayor estabilidad para algunos, y un incremento o un descenso para otros (Zimmerman et al., 1997). Los adolescentes se evalúan tanto en un sentido global (de carácter más afectivo, es indicador de bienestar), así como en diferentes dimensiones (con respecto a determinadas áreas en concreto, que refleja un componente más cognitivo, relacionado a la eficacia en cada área específica como la académica, social, etc.). Con respecto a la autoestima global aparecen como determinantes: la valoración de la propia competencia en áreas relevantes para el sujeto y el apoyo en la forma y validación que los demás ofrecen (sobre todo el apoyo de personas significativas). De acuerdo a estudios realizados, la satisfacción con la propia imagen corporal es el área que más claramente se relaciona con la autoestima global (con claras diferencias con respecto al género, aparece como aspecto más valorado por las chicas), seguido por la aceptación social que ocupa el segundo lugar en importancia, continuado por la competencia académica y la conducta moral, para situar en último lugar lo referido al éxito deportivo. Desde la teoría del apego, el adolescente que es apoyado y tiene una validación positiva de sus padres e

iguales, y ha tenido una trayectoria en este sentido, presentará una autoestima más elevada. A pesar de que en esta etapa el grupo de pares adquiere cada vez más protagonismo en cuanto a la valoración que el adolescente haga de sí mismo, los padres mantienen gran influencia en el desarrollo de la autoestima de sus hijos adolescentes. La aprobación social juega un rol fundamental en tanto que valida al “sí mismo”: las opiniones de los “otros” se internalizan, los criterios externos pasan a ser internos, convirtiendo las autoevaluaciones en referencias que guían las conductas, produciendo su impacto en la autoestima.

c) *Los cambios en el sentido de identidad personal* son aquellos cambios en el sentimiento de continuidad de uno mismo a través del tiempo. “El adolescente no sólo se autodefine en términos de atributos específicos, sino que también considera los roles más generales que adoptará como adulto en un entorno social concreto” (Zacarés, 2000, p. 4). Erikson (1971) conceptualiza la construcción de la identidad como una transacción entre las características estructurales internas del sujeto y los roles exigidos desde lo social, alejándose de las posturas reduccionistas que consideran la problemática del yo básicamente como una construcción interna. Esta concepción requiere la integración coherente del pasado, el presente y las aspiraciones de futuro, intentando responder algunas preguntas acerca “de quién es, qué quiere ser, qué cosas considera importantes, significativas y valiosas; también a propósito de sus ideas, sus valores, sus creencias” (Palacios, 1999, p. 237). Podrían considerarse como elementos configurantes del logro de la identidad personal: una *dimensión psicológica-subjetiva* (con un sentido de individualidad, totalidad y cohesión que proporcionan un sentimiento de mismidad y continuidad en el espacio y el tiempo); una *dimensión personal* (con la vivencia de tener una personalidad única, distinta de la de los demás, con atributos específicos y valorada por los otros significativos), y una *dimensión social* (caracterizada por la direccionalidad ejercida desde los propósitos en la vida, con la presencia de una serie de metas y valores identificables, que tienen una significación cultural, y que hace necesaria la existencia de una moratoria psicosocial en la adolescencia.) (Zacarés, 2000).

Pero el esfuerzo del adolescente por darle sentido al yo no es una especie de "enfermedad de maduración" (Erikson, 1950), sino que forma parte de un proceso saludable y vital que se consolida sobre los logros de las primeras etapas -la confianza, la autonomía, la iniciativa y la industriiosidad- y sienta las bases para afrontar la crisis de la vida adulta. El desarrollo es un proceso psicosocial que continúa a lo largo de toda la vida. En este proceso, las representaciones colectivas resultan fundamentales en tanto configurantes de las subjetividades, tanto en el nivel de los deseos como en lo referido a los ideales (Burin y Meler, 2000).

#### 2.4.2. *Duelo e identidad adolescente*

Cada etapa de la vida, como señala Erikson (1971), ha de pasar por una fase crítica de elección y/ o renuncia y supone una resolución positiva o negativa de la misma. La adolescencia podría entenderse como “la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento” (Aberastury 1969, p. 1), y lleva a una nueva relación con los padres y con el mundo.

Vivir implica pasar necesariamente por una sucesión de duelos. El discurrir de una etapa a otra como parte del crecimiento involucra pérdidas de logros, de relaciones, etc., que impactan al yo como procesos de duelo, y al mismo tiempo constituyen una vía para la construcción del nuevo mundo representacional del adolescente.

Ante la inminencia de los cambios corporales, y las nuevas configuraciones psíquicas que comienzan a tener lugar, en una primera instancia el adolescente hace una huida defensiva del mundo exterior, y busca un refugio temporario en su mundo interno, con el incremento de la omnipotencia narcisista y la sensación de prescindencia de los objetos externos, para poder iniciar, desde allí, conexiones con nuevos objetos del mundo externo (Aberastury, 1959).

El pasaje por esta serie de duelos en la transición adolescente, constituye el preámbulo de la inclusión/ sustitución de una serie de figuras significativas por otras, esta vez mediante una salida exogámica. Los referentes familiares pierden su protagonismo absoluto para habilitar la entrada de otros modelos identificatorios, donde profesores y grupo de pares adquieren un rol relevante.

Para Jacobson (1969) la adolescencia es el periodo donde se produce la triste despedida de la infancia, y a la vez, un gradual, ansioso y esperanzado pasaje de barreras que permiten acceder al todavía desconocido “*país de la adultez*”. El adolescente no sólo debe liberarse de las ataduras que fueron tan importantes durante la infancia; debe también renunciar a sus anteriores metas y placeres más rápidamente que en cualquier otro periodo del desarrollo.

Aberastury (1966) plantea que son tres los duelos a los cuales el adolescente se debe enfrentar:

a) *El duelo por el cuerpo infantil perdido*, base biológica de la adolescencia, que se impone al individuo, que no pocas veces tiene que sentir los cambios como algo externo frente a lo cual se encuentra como espectador impotente de lo que ocurre en su propio organismo.

b) *El duelo por el rol y la identidad infantiles*, que lo obliga a una renuncia de la dependencia y a una aceptación de responsabilidades que muchas veces desconoce.

c) *El duelo por los padres de la infancia* a los que persistentemente trata de retener en su personalidad buscando el refugio y la protección que ellos significan, situación que se ve complicada por la propia actitud de los padres, que también tienen que aceptar su envejecimiento.

Trabajando sobre la especificidad del duelo adolescente, Frenández Mouján (1981) sostiene que el duelo, no sólo supone una pérdida, sino que durante la adolescencia, esta pérdida coexiste con un renacer, y se observa que junto al desplazamiento narcisista de la libido y la identificación con la bondad del objeto, se realiza un proceso de desarrollo, que es la transformación de los mismos objetos en nuevas configuraciones. En este duelo especial se complementa la visión de pérdida que tiene todo cambio, con la visión de descubrimiento y desarrollo que lleva implícito. Tienen lugar entonces tres procesos simultáneos: pérdida, logro y descubrimiento.

Blos (1993) señala, por una parte, el afecto que sigue al desligamiento de las representaciones parentales infantiles, con su correlato de duelo por la pérdida, a la vez que enfatiza el júbilo por sentirse independiente de sus progenitores interiorizados. Los adolescentes se ven obligados por eso a recurrir a una distancia física considerable respecto a sus padres, cuando no consiguen establecer una distancia psíquica simbólica. La elaboración del duelo en el adolescente, con la consiguiente renuncia a objetos anteriores como condición para la aceptación del cambio, requiere de un entorno habilitador: para identificarse con nuevos modelos, es necesaria la desidentificación con sus modelos anteriores, para lo cual necesitan que sus padres se dejen sustituir, o “matar” simbólicamente (Winnicott, 1972).

### 2.4.3. *El papel de las identificaciones en la nueva configuración de la identidad*

El concepto de “identificación” ha adquirido progresivamente un valor central, en tanto que es la operación en virtud de la cual se constituye el sujeto. Laplanche y Pontalis (1983) definen a la identificación como “el proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones” (p.184).

Desde la teoría psicosocial de Erikson (2000) el desarrollo a lo largo del ciclo vital transcurre por el pasaje por ocho estadios. Cada uno de estos estadios se caracteriza por una conjunción de cambios externos e internos que promueven una crisis, con el consiguiente pasaje a un nivel de integración superior (o la regresión a un estadio anterior a través del principio epigenético). Según Erikson (1971), la principal tarea de la adolescencia consiste en enfrentar la crisis de identidad contra la confusión de

identidad, para convertirse en un adulto único con un sentido coherente del yo y una función valorada en la sociedad. La integración de la identidad yoica, más que la suma de las identificaciones infantiles, es la experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar *las identificaciones con las vicisitudes de la libido*, aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas en roles sociales. En cada estadio, la resolución más o menos exitosa de la crisis, se asienta en los resultados de la crisis que le precede. En la adolescencia las crisis anteriores corresponden a los años infantiles (confianza versus desconfianza, autonomía versus vergüenza, iniciativa versus culpa e industria versus inferioridad). Sostiene que el adolescente intenta definir su identidad proyectando la propia imagen difusa en otra persona, para que se refleje y se aclare especularmente. Pero la construcción de la identidad necesita al mismo tiempo algún tipo de repudio que promueva la “*selectividad*” con respecto a las “*identificaciones*”. Para este autor, la identidad puede entenderse como una transacción entre las características estructurales internas del individuo y las tareas sociales exigidas por una sociedad concreta o un grupo social de referencia: la formación de identidad se halla en el “interjuego entre lo psicológico y lo social, entre lo referente al desarrollo individual y lo histórico” (Erikson 1971, p. 20).

Aulagnier (1991) subraya las angustias y dificultades que el adolescente ha de padecer para transitar por este período y realizar el pasaje de un yo idealizado, de un yo que uno cree ya tener, en beneficio de los ideales, de lo que uno espera que el yo podrá llegar a ser. Es por este motivo que el joven oscila entre dos posiciones, entre el *principio de permanencia* y el *principio de cambio*. Por un lado necesita de la permanencia de la matriz relacional que se ha constituido en los primeros años de la vida y que es depositaria y garante de la singularidad del deseo del yo. Esta matriz relacional, se manifiesta como el sello que marca en cada uno las elecciones relacionales posteriores. El principio de cambio señala las *distintas posiciones identificadorias* a las que puede acceder el yo, siempre compatibles con esa matriz, lo que abre el acceso a un abanico de elecciones en relación a sus metas, sus pensamientos y sus vínculos con los otros, consigo mismo y con su cuerpo. En la medida que hay un cambio, esto significa una pérdida y un trabajo de duelo que supone un proceso de elaboración y de simbolización, de reorganización narcisista y reformulación del *proceso identificadorio* -del yo, del superyo y del ideal del yo-, lo cual trae como consecuencia una nueva elección de objetos, que no es mero desplazamiento de las figuras parentales.

### 2.4.4. *Importancia de los modelos en la construcción identitaria*

Desde la infancia los iguales se descubren básicamente a partir de la socialización en las diferentes instancias educativas, pero cobran especial influencia socializadora durante los procesos de transición que caracterizan la adolescencia.

En esos procesos los iguales van a ser un referente socializador que en muchas ocasiones y aspectos van a reforzar las pautas culturales aprendidas en la familia y la escuela, pero en otros muchos casos y aspectos van a generar identificaciones diferentes, e incluso alternativas, a las pautas culturales de los adultos de una u otra instancia (Hualde, 1998, p. 35).

Si bien a lo largo de todo el ciclo vital las relaciones con los iguales tienen un papel fundamental en el desarrollo y el bienestar, en la adolescencia, a medida que los chicos y chicas se van desvinculando de sus padres, el grupo de pares adquiere relevancia, constituyéndose en el principal contexto de socialización, donde los amigos van ganando importancia sobre otras figuras de apego, para transformarse en una fuente fundamental de sostén, mientras que el apoyo emocional y la intimidad se consolidan como características esenciales de las relaciones de amistad (Sánchez-Queija y Oliva, 2003).

Según Sánchez-Queija y Oliva (2003) son numerosos los estudios que confirman la importancia que adquieren estas nuevas relaciones en el desarrollo adolescente (Robinson, 1995; Chou, 2000; Berndt y Savin-Williams, 1993; Cauce, Mason, González, Hiraga y Liu, 1994; Garneski y Diekstra, 1996; Coie y Dodge, 1997; Miller y Brendt, 1987), para quien los beneficios derivados del establecimiento de relaciones con los iguales evidencia que los adolescentes que muestran una mayor competencia para establecer relaciones con sus compañeros presentan un mejor ajuste emocional y conductual. La calidad de las relaciones establecidas con los padres suele ser destacada como un importante antecedente que parece influir en el desarrollo de la competencia social, en tanto que en la familia se aprenden patrones conductuales, estilos relacionales y habilidades sociales que luego se generalizan a todos los contextos de desarrollo, incluido el grupo de pares (Furman y Wehner, 1994; Brown y Huang, 1995; Freitag, Belsky, Grossmann, Grossmann y Scheuerer-Englisch, 1996; Shulman, Laursen y Karpovsky, 1997; Allen, Moore, Kuperminc y Bell, 1998).

En esta etapa evolutiva, es necesario “saciar anhelos de intimidad familiar, que provienen del pasado, pero hay que hacerlo fuera del marco de la familia originaria, es decir, en un espacio socio-cultural nuevo, actual” (Erdheim 2013, p. 2), con lo cual los adolescentes van hacia el pasado por un lado, y por el otro hacia lo abierto, lo

desconocido y lo extraño, de modo que pueden repetir y escenificar viejos modelos con nuevas compañías, habilitando el pasaje por nuevas experiencias.

La importancia que tienen los vínculos establecidos con los padres durante la primera infancia para el posterior desarrollo de las relaciones afectivas, también es desarrollada por Bowlby (1979) a partir de su teoría del apego, para quien aquellos niños y niñas que han logrado establecer una relación de apego seguro con sus padres, también son los más capaces de establecer este tipo de relaciones con sus iguales, caracterizada sobre todo por la intimidad y el afecto (Delgado I., Oliva A., y Sánchez-Queija I., 2011).

La relevancia de los modelos de coetáneos es también señalada por Erikson (1971) en relación a la construcción de la identidad adolescente: “la identidad es un producto único que en este momento enfrenta una crisis que ha de resolverse sólo en nuevas identificaciones con compañeros de la misma edad y con figuras líderes fuera de la familia” (p. 71).

Los compañeros y el grupo de pares pueden aportar al adolescente una respuesta tranquilizadora, aunque parcial, frente a su conflicto de identidad. A partir de una identidad grupal, colectiva, puede producirse una importante atracción por lo idéntico, y que puede, eventualmente, transformarse en fascinación, con la correspondiente intolerancia a la aceptación de las diferencias. Así, en la construcción de un grupo, juegan un papel fundamental quiénes son sus integrantes y por qué, quién ejerce el liderazgo, los diferentes roles, y los rasgos que lo diferencian de otros grupos (Nin, 2006). En algunos casos, la diferencia establecida imaginariamente puede estar regida por fantasías de dominio, de poder y de omnipotencia, en el intento de combatir la antagónica fantasía de desvalimiento y abandono.

Este exclusivismo, presente a menudo entre los adolescentes, con el repudio o la intolerancia frente a los que son diferentes (ya sea en el color de la piel, gustos, diferencias culturales, etc.) y que se fundamenta (al menos de forma manifiesta) en los signos que caracterizan al que pertenece al grupo y deja en evidencia al que no pertenece a él, sólo puede ser entendido como defensa frente a la confusión de identidad (Erikson, 1970). En la búsqueda de un nuevo sentimiento de mismidad, el adolescente debe de volver a enfrentarse a conflictos librados en etapas anteriores, aunque para ello sea necesaria la elección de personas bien intencionadas para que desempeñen los roles de adversarios, al mismo tiempo que necesitan establecer ídolos e ideales perdurables como garantes de una identidad final.

Según Martín-Baró (1989) la identidad grupal condiciona y trasciende la identidad de cada uno de los miembros y brinda un espacio diferenciador de la familia. El poder del grupo es uno de los elementos constitutivos de la identidad.

También el amor adolescente constituye un intento por llegar a una definición de la propia identidad, proyectando la propia imagen en la otra persona (Erikson, 1970). Frente a la inevitable decepción marcada por la imposibilidad de desarrollar una relación amorosa con los padres que impone la ley de la prohibición del incesto, con la pérdida de los padres infantiles omnipotentes e idealizados, y ante la eclosión de la pulsión sexual puberal con el consiguiente despliegue de mecanismos defensivos como la represión, el adolescente debe recurrir a la búsqueda de otros objetos sustitutos con los cuales llevar a cabo sus deseos (Nin, 2006). Los juegos del enamoramiento, se constituyen entonces en la mejor fórmula para combatir las angustias de vacío y tristeza resultantes de la decepción edípica. Es así como surge el enamoramiento, “que facilita la despedida de la infancia permitiendo el encuentro en el presente como un *après coup* del pasado, donde se conjuga la grandiosidad omnipotente y la posibilidad de la complementariedad” (Nin 2006, p. 223).

### 2.4.5. *Instancias psíquicas comprometidas en la adquisición de valores*

El hablar de las instancias comprometidas en la adquisición de valores exige la realización de una breve reseña sobre la constitución del aparato psíquico, así como de la prehistoria y la herencia del superyó, instancia básica en la conformación del universo nómico.

Suponemos que “la vida anímica es la función de un aparato al que atribuimos ser extenso en el espacio y estar compuesto por varias piezas” (Freud, 1940, p. 143), y podríamos agregar que esta extensión en el espacio viene regida por la especificidad de cada espacialidad generada desde cada estructura de un sujeto (Maldavsky, 1991).

La conformación del aparato psíquico surge a partir de una primera instancia denominada “ello”, de la cual luego se diferencian el “yo” y el “superyó”. El “ello”, instancia más antigua, contiene todo lo heredado, lo constitucional, aquello que se trae con el nacimiento, donde las pulsiones, que provienen de la organización corporal, encuentran su primera expresión psíquica. Pronto, la influencia del mundo exterior hace necesaria la instauración de una nueva organización particular, que funcione como mediador entre el mundo exterior y el “ello”, y que culmina con la creación del “yo”. El “yo” tiene a su cargo la tarea de la autoconservación, y la cumple tomando noticia de los estímulos (tanto de los internos como de los provenientes del exterior), almacenando experiencias sobre ellos (en la memoria), evitando estímulos hipertensos (mediante la huida), enfrentando estímulos moderados (por medio de la adaptación) y aprendiendo a alterar el mundo exterior en su beneficio (actividad). El “yo” es la instancia reguladora, que debe ir ganando terreno a las exigencias del ello y los imperativos categóricos del



“superyó”, instancia que surge a posteriori como precipitado del largo período de dependencia durante el proceso de desarrollo infantil.

Se conforma así la tercera instancia del aparato psíquico originada en el “yo”, como consecuencia del influjo de los padres y los primeros cuidadores; en el transcurso del desarrollo infantil, una parte de los poderes inhibidores provenientes desde el exterior es interiorizada y “se forma dentro del yo una instancia que se contrapone a lo restante observando, criticando y prohibiendo” (Freud, 1940, p. 113). Freud, postula que una acción del yo es adecuada en tanto pueda cumplir al mismo tiempo los requerimientos del yo, del superyó y de la realidad objetiva.

Para Freud (1923, 1933), el superyó de cada individuo se constituye a partir del superyó de sus progenitores. Se instaura como desenlace derivado del pasaje por el complejo de Edipo e implica un mecanismo: la identificación secundaria. Mientras se mantienen las identificaciones primarias, el ideal coincide con el yo, por lo tanto el superyó como instancia psíquica separada del yo, tiene vigencia a partir de una decepción que configura la separación entre el ideal y el yo: a partir del desengaño del niño con respecto al supuesto de que los padres son ideales y de que él es idéntico a ese modelo. Los contenidos del superyó tienen un triple origen: el grupo social, la familia y las propias vivencias. (Maldavsky, 1991).

Los contenidos del superyó adquieren el valor de un imperativo categórico, una orden inapelable que se impone al yo investida desde el ello. Pero además de los contenidos, hay un tipo de lógica a partir de la cual surgen los ideales y sus correspondientes imperativos categóricos. El tipo de ideal se va distanciando progresivamente de las instancias parentales, para pasar a ser cada vez más abstracto, de modo que “aquel ideal producido por una lógica más refinada, social, puede entrar en contradicción con los ideales familiares” (Maldavsky 1991, p. 63). La conformación del superyó, no solo puede entenderse como heredero del superyó de los padres, sino que existen posibilidades de variación, derivadas de elementos pulsionales constitucionales y de la serie actual (variaciones producidas por la afectación de cambios sociales, políticos, económicos, etc.).

Según Maldavsky (1991), como consecuencia de la declinación del complejo de Edipo y la instauración de un superyó-ideal del yo como separado del yo, se constituye en el aparato psíquico la representación-grupo. El surgimiento de una representación-grupo sólo es posible a partir del supuesto de que otros tienen un superyó y un ideal similares, que a menudo son proyectados inicialmente en un líder, y luego son introyectados como propios. Esta representación-grupo es una construcción, una elaboración constituida en el yo de cada individuo. A partir de ella, el sujeto se inserta y produce manifestaciones en los grupos específicos, dando también un sentido a las

expresiones de sus semejantes, aspectos que evidencian la importancia de la representación-grupo del yo, como determinante de la inserción particular de cada individuo en las configuraciones colectivas.

En el intento de categorizar los diferentes tipos de ideal del yo, para diferenciar las distintas representaciones-grupo elementales, valiéndose de los estudios psicopatológicos que permiten analizar, de forma magnificada, aquellas características que en otras condiciones también se encuentran presentes pero de manera menos notoria, Maldavsky (1991) precisa las diferentes características del ideal del yo. Sostiene que para cada uno de los cuadros clínicos existe un tipo de valor dominante, entendiendo “valor” como una expresión de la corriente psíquica imperante: así para los psicósomáticos el valor predominante sería la ganancia; para las esquizoidías el acceso a la verdad; para los depresivos el amor; para los impulsivos la justicia; para los obsesivos el orden; para las histerias de angustia la dignidad y para las histerias de conversión la belleza.

En el contenido del ideal del yo, puede advertirse la eficacia de lo cultural, en la medida que “existe un proceso de producción de la eficacia de lo social en cada aparato psíquico” (Maldavsky 1991, p. 97), considerando que los contenidos de los discursos ideologizantes sólo son eficaces intrapsíquicamente si se entran con metas y objetos pulsionales preexistentes, de modo que los valores sociales pasan a constituir otra forma de expresión, en el interior del superyó y como transacción entre las pulsiones y la autoridad parental o sus sustitutos.

Estas formulaciones teóricas, podrían estar dando cuenta, en parte, de las conclusiones aportadas por Elzo (2005), para quien hay más diferencia entre los valores de los adolescentes entre sí que entre los adolescentes y sus propios padres, entre quienes la diferencia es de grado pero no de naturaleza.

El carácter resulta de una plasmación psíquica derivada de complejos procesos, y que tiene fuertes incidencias en los vínculos sociales, que por otra parte también promueven efectos en su creación, en particular porque en los contenidos valorativos propios del superyó-ideal del yo, participan factores familiares y de la comunidad más amplia (Maldavsky, 1991, p. 135).

## CAPÍTULO III. LA ADOLESCENCIA EN LA TRANSICIÓN DE LA MODERNIDAD A LA POSTMODERNIDAD

### 3.1. MARCO GENERAL DEL CONTEXTO HISTÓRICO ACTUAL

Vivimos un período de “mutación histórica” (Elzo, 2005), donde la postmodernidad “se constituye en el marco que moldea tanto a los sujetos como a las instituciones y las prácticas sociales, las redefine y resignifica permitiendo comprender lo que sucede con ellas” (Obiols, 2006, p. 21).

En el ámbito occidental, la vertiginosidad de las transformaciones históricas y sociales, y los cambios producidos sobre todo a partir del último cuarto del siglo XX, podrían equipararse a grandes acontecimientos ocurridos en otros períodos de la historia como la revolución francesa a finales del siglo XVIII, la revolución industrial a mediados del siglo XIX, o la revolución rusa a principios del siglo XX (Elzo, 2005).

Las sociedades occidentales comienzan a sufrir el impacto de profundas transformaciones. El envejecimiento de la población como correlato de la creciente expectativa de vida, junto con la explosión demográfica de carácter global, el desarrollo de las nuevas tecnologías, que transcurre junto al deterioro ambiental, el triunfo aparente de un nuevo orden internacional, acompañado de la renuncia a las ideologías, parecen ser algunos de los elementos emblemáticos de nuestra sociedad “post” (Seoane, 1993).

Los grandes cambios producidos en los diferentes ámbitos dificultan la percepción de lo que es esencial respecto de lo accesorio (Elzo, 1998). El tránsito de la sociedad “moderna” hacia la “postmodernidad” tiene como elementos centrales y configuradores: la globalización y el desafío de las nuevas tecnologías, a lo que se agrega el nuevo papel de la mujer.

La globalización y mundialización, junto a la irrupción de las nuevas tecnologías, de las que Internet aparece como el buque insignia en estos últimos años, atraviesan la realidad social creando nuevas dualidades entre los que saben acomodarse o adelantarse a los nuevos tiempos (aunque muchas veces por mera habilidad en el manejo de instrumentos, pero sin capacidad de controlar la finalidad de su uso) y los que, perplejos o adormecidos, ven pasar la historia arrinconados en sus seguridades y temores (Elzo, 2005, p. 23).

Para Seoane (1993) la proyección de occidente hacia el futuro, hacia el progreso con tanta fuerza y convicción, ha dado lugar al sentimiento “post”, sentimiento que surge al tomar conciencia de que ya estamos instalados en el “después”, que genera una

nueva situación donde se desvanecen las creencias en el progreso, en la enseñanza, en ser “mejor”, “en un espacio que se desparrama sin límites y surge la aldea global (puramente simbólica) donde habitan hombres sin raíces, sin cultura propia” (p. 170), al tiempo que emergen las defensas de las realidades múltiples y complejas (con sus localismos y regionalismos).

Podría decirse que ya no estamos en la época de los adolescentes existencialistas *sartreanos*, ni en la época de los adolescentes fuertemente politizados de los años sesenta o setenta. Más bien podría conjeturarse que los adolescentes actuales se encuentran influidos por las ideas de la postmodernidad (Obiols, 2006), y uno de los mayores retos al que deben enfrentarse en la situación actual, es el de un individualismo creciente, donde la mayoría de las personas tienen la percepción de pequeñez, fragilidad y sobre todo incertidumbre (Elzo, 2005; Bauman, 2000), en un contexto donde no sólo la mayoría de los adolescentes son postmodernos, sino que la sociedad misma se “adolescentiza” en las condiciones de postmodernidad (Obiols, 2006).

Analizando los diferentes discursos que circulan sobre la juventud en el ámbito académico, así como su grado de penetración en el ámbito extraacadémico y las consecuencias que tienen estos discursos para los jóvenes, Revilla (2001) identifica en la literatura científica numerosas alusiones a la “mitificación de lo juvenil”, que denota una exaltación de todo lo joven en nuestra sociedad. Es “un culto a efebo, a la juventud vital que los jóvenes experimentan y que los adultos y los mayores añoran” (Revilla, 2001, p. 106), y que convierte a *lo joven* en criterio de éxito, generando una gran confusión entre los adolescentes, que en un momento evolutivo que demanda modelos que sirvan como referentes con los cuales identificarse, se enfrentan a una concepción de juventud que se transforma en modelo a seguir.

Para la postmodernidad, la adolescencia se convierte en un modo de ser (y no ya en una etapa del ciclo vital), lo que habría que llegar a ser para quedarse allí instalado, tiempo caracterizado por una particular estética donde el criterio de la “hermosura” viene regido por el criterio de “juventud”, que promueve el desasimiento del adulto como modelo, con el pasaje de continuidad de la adolescencia a la vejez, vivida como algo vergonzante. En esta situación, la posición de los padres adultos de hijos adolescentes cambia: de encargados de enseñar y transmitir experiencias pasan a convertirse en aprendices de la sabiduría de la que son portadores los adolescentes, sobre todo en lo referente a los misterios de la eterna juventud (Obiols y Di Segni Obiols, 1994).

El enorme proceso de transformación producido en la sociedad contemporánea genera importantes cambios en las formas de vincularse. A través de la metáfora de la “modernidad líquida”, Bauman (2000) intenta dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos, en una sociedad individualista y privatizada, marcada por la

transitoriedad y precariedad de las relaciones. Propone la concepción de “liquidez” para designar un tiempo de cambio, una “sociedad líquida” cada vez más incierta y más imprevisible, que tiene como emblema la decadencia del estado de bienestar y la flexibilización o la liberación de los mercados, y en contraposición con los sólidos que persisten en el tiempo, la sociedad actual, “líquida”, parece transformarse constantemente, exponiendo a todos los individuos a un futuro incierto (Vázquez Rocca, 2008), sin relatos colectivos que den sentido a la historia y a las vidas individuales, angustia que se potencia en los adolescentes y las adolescentes, para quienes es de vital importancia poder ubicarse dentro de una cadena generacional. Todo esto parece acontecer en un tiempo donde “nada (ni siquiera Dios) desaparece ya por su final o por su muerte, sino por su proliferación” (Baudrillard, 1991, p. 10), que satura y contamina, y promueve no “un modo fatal de desaparición” sino un “modo fractal de dispersión”. Podría decirse que lo mismo ocurre con la información, caracterizada hoy día por el exceso de conocimientos que se dispersan indiferentemente en todas direcciones.

Dentro de esta vorágine de cambios, en España en particular, la emancipación de la mujer con su ingreso en el mercado laboral, podría considerarse como uno de los fenómenos más relevantes acontecido en los últimos tiempos, factor de vital importancia considerando que son las madres las principales transmisoras de valores (Elzo, 2005). El incremento de la participación femenina en el mercado de trabajo, estimula y orienta el cambio familiar, y constituye uno de los cambios más importantes en la familia contemporánea (Flaquer, 2011), que hace de la generalización un imposible, en este período caracterizado por una profunda heterogeneidad social y cultural (Meler, 1998).

En las relaciones familiares, este período de mutación histórica tiene una fuerte incidencia (Serra, 2012). Se crean nuevos modelos de familia, con la salida de la mujer del ámbito de la casa, pero con el hombre que sigue fuera de ella, aunque en menor proporción que el padre de antes. Podría decirse que, aunque el padre está un poco más en la casa, no puede compensar el “vacío” que deja la madre (Elzo, 2005, 2011), y al mismo tiempo, ha pasado a desempeñar un rol donde la sociedad le exige que cumpla una función para la cual no ha tenido un modelo.

Estos cambios pueden producir desajustes que, al mismo tiempo, pueden repercutir en las relaciones con los hijos. En los últimos 20 o 30 años, los padres están viviendo una fuerte demanda social en el orden de la educación y cuidado de los hijos; tanto el padre como la madre son requeridos, solicitados y hasta culpabilizados cuando las cosas no han ido como debían en referencia a lo educativo (Oliva, 2003). A su vez, como correlato del gran peso que recae sobre las espaldas de los padres que los sitúa como meros sujetos de deberes, los hijos han crecido sólo como sujetos de derecho. En esta

situación, los hijos, situados en un pedestal erigido por los adultos, ven a sus padres como temerosos, ofreciendo todo tipo de recomendaciones (Elzo, 2000).

El siglo entrante promueve grandes desafíos, y sólo estará en condiciones de ser competente quien haya adquirido la formación para “aprender a aprender” (Elzo, 2005). Mientras tanto, esta postmodernidad sin certezas, nos ha llevado a diseñar nuestra vida como un proyecto, que “más allá de ello, del proyecto, todo sólo es espejismo” (Vásquez Rocca, 2008, párr. 8), marcado por una flexibilidad laboral que hace impredecible el futuro, dejando sin sentido la carrera profesional y la experiencia acumulada.

El surgimiento de los nuevos valores basados en el individualismo, la valoración de la vida privada, la fugacidad y la urgencia, que tiene como corolario las gratificaciones inmediatas, influye en el comportamiento adolescente y configura sus actuales estilos de vida (Alberdi, 1999). No obstante, no puede obviarse que en un tiempo pretérito, frente a los valores y derechos del individuo, frecuentemente prevalecían los valores institucionales, con lo cual las personas anteponían sus intereses y preferencias frente al constreñimiento impuesto por las diferentes instituciones sociales.

Es tema de reflexión de las más diversas áreas las marcas que inscribe la cultura en la constitución subjetiva del sujeto (Araujo, Gómez, da Luz y Medeiros, 2012) pero particularmente, es de primordial importancia el entendimiento de los efectos de las transformaciones sociales, políticas y culturales en la nueva conformación de la intersubjetividad del adolescente.

El tránsito del adolescente por esta etapa evolutiva, requiere de la confrontación consigo mismo como paso ineludible a la madurez personal (a través de la autonomía y la construcción de su propia identidad) y, al mismo tiempo, debe aprender a situarse en el mundo social cambiante (Serra, 1997).

### **3.2. INFLUENCIA DE LAS GRANDES REVOLUCIONES CONTEMPORÁNEAS EN EL UNIVERSO ADOLESCENTE**

Según Serra (1997, 2012) en los últimos 20 años se han producido una serie de “revoluciones” que configuran un panorama distinto de la adolescencia. Los cambios sociales actúan como vectores de cambio en el mundo adolescente, dentro de los cuales resulta imprescindible considerar la globalización, la tecnologización, el consumo, y la sociedad de la información frente a la sociedad del conocimiento. Estas “revoluciones” han acontecido en seis ámbitos diferentes.

### 3.2.1. *Revolución de las computadoras*

A partir de finales del siglo pasado, hemos concurrido a una evolución sin precedentes en el campo de las tecnologías y de las nuevas formas de comunicación, comenzando con el primer IBM PC en 1981, el registro de google.com en 1997, twitter.com en 2000, el estallido de Facebook en 2004, y la presentación del primer iPhone en 2007 (García-Tornel, 2011). Por primera vez en la historia de la humanidad, la transferencia de la tecnología se realiza masivamente de hijos a padres y no a la inversa; en este contexto, los hijos, para poder apropiarse de los recursos necesarios que faciliten su competitividad, empleabilidad y así poder sobrevivir en esta nueva realidad, dirigen la mirada hacia sus iguales, en el intento de aprender entre pares aquellas técnicas o habilidades que son requeridas para un mejor desempeño, frente a las nuevas exigencias (Roca, 2011). Esta “revolución tecnológica” ha generado múltiples cambios, afectando a las comunicaciones, formas de alimentación, etc., potenciado a través de las computadoras u ordenadores efectos multiplicativos sobre los sistemas de comunicación entre iguales, el acceso rápido a la información, las conexiones multiculturales a través de la red y la posible conexión con realidades virtuales que pueden facilitar al adolescente el escape de la realidad. Los adolescentes urbanos del mundo occidental juegan con otros adolescentes a través del ordenador, son partícipes de innumerables novedades en diferentes áreas, en un ámbito donde la red se transforma en un elemento configurante de estas nuevas formas de comunicación (Serra, 1997, 2012). Surge así una nueva generación que basa el conocimiento y el aprendizaje en la colaboración, de modo que “quien comparte y distribuye información se convierte en un nodo valorado para la red” (Roca, 2011, p. 84), donde internet pasa a ser un espacio socializador en el que las personas se relacionan, aprenden, intercambian experiencias y se desarrollan. Esta tecnología, es un medio de comunicación, interacción y de organización social (Castell, 2000).

### 3.2.2. *Revolución materialista*

Según Serra (1997) el adolescente actual ha crecido en un mundo en el que no existe relación de igualdad entre lo que se gana y lo que se gasta, donde el consumo no está motivado por necesidades, sino que las necesidades son creadas por el consumo, donde la “calidad” de lo que se consume responde a medidas impuestas por las modas y el prestigio social. Los “centros comerciales” se han convertido en lugares de ocio y de estancia familiar o de grupos de coetáneos, generando lugares “de encuentro” de los adolescentes en el que las relaciones vinculares se ven mediatizadas por el consumo. Podríamos pensar que el preámbulo de esta situación está dada por el uso del tiempo libre que se hace en las familias actuales. Las familias con hijos pequeños y adolescentes pasan gran parte de este tiempo en estos centros por diferentes razones, y

la comunicación aparece mediatizada por el consumo de objetos o situaciones. El uso del tiempo libre en este tipo de actividades se realiza en detrimento de otras, quizás más favorecedoras para un desarrollo positivo. Nuestra sociedad ha pasado de ser una sociedad de consumo, caracterizada por la creación de necesidades, y con ello, la necesidad de consumir siempre lo más novedoso, a una sociedad donde la valoración personal, y el juicio sobre la valía de los demás, se basa en el consumo de bienes, donde todo queda obsoleto ante el “nuevo producto” (Serra, 2012), paradigma que también se sostiene en los vínculos interpersonales que se generan en la sociedad postmoderna (Bauman, 2000), en el establecimiento de relaciones humanas también configuradas en términos de consumo.

### *3.2.3. Revolución educativa*

El aumento de edad en la escolaridad obligatoria (hasta los 16 años), así como el mayor y más amplio acceso a la educación en la población infantil y adolescente son dos de los grandes acontecimientos ocurridos en el ámbito educativo. La necesidad de escolarización para todos los adolescentes, surge como consecuencia del cambio de función de la escuela como transmisora de cultura a importante agente socializador, para facilitar los procesos de transición a la vida adulta, y promover una mayor autonomía (Funes, 1998). Pero aunque todos los adolescentes acceden a la educación hasta los 16 años, lo que aparenta una disminución de las diferencias de clase, en la práctica, esta misma revolución educativa ha aumentado las diferencias en los años de adolescencia: mientras que algunos adolescentes pueden acceder a programas educativos con más recursos, más individualizados, con posibilidades de aprendizajes de idiomas, de informática, etc., que promueven el desarrollo de sus potencialidades, otros, en cambio, asisten a centros escolares que no cuentan con los recursos necesarios, centros donde además muchos adolescentes asisten por obligación, muchas veces entorpeciendo su propio progreso o el aprendizaje de sus compañeros y la enseñanza de sus profesores. Esta revolución educativa ha producido también cambios en los profesores en cuanto a las concepciones acerca de la niñez y de la adolescencia, así como del aprendizaje, cambiando al mismo tiempo el modo de relación con los alumnos (perdiendo, en muchos casos, su lugar de “guía”). En este contexto, el profesor, en algunas ocasiones, no puede operar como modelo identificador en la construcción de la identidad adolescente (Serra, 1997), asunto que no es un problema menor, en el entendido de que, además, es la figura del adulto la que debe de hacer de *punte* entre los jóvenes y la escuela, ayudándolos y orientándolos en su proceso de maduración (Funes, 1997; Serra, 2012).



### 3.2.4. *Revolución familiar*

El adolescente actual valora más que en otros tiempos la familia como “refugio”, como elemento de seguridad y de protección (Elzo, 2012), pero la constelación familiar ha cambiado. Aunque actualmente el modelo de la familia nuclear sigue imperando, el surgimiento de otros tipos de familias (familias monoparentales, padres separados, “hermanos” no biológicos, abuelos “itinerantes”, hijos únicos, padres que conviven con pareja y que ejercen una paternidad “adoptiva” con sus propios hijos o con otros adolescentes, etc.) genera nuevas configuraciones familiares, enmarcadas por un debilitamiento significativo de los lazos con la familia extensa (tíos, primos, abuelos). Las discusiones surgidas en el ámbito familiar sobre cuestiones impensables en otras épocas, no ponen en cuestión la autoridad sino su alcance (Goñi, 2000). Se admite la intervención de los padres en algunos temas más que en otros: se admite mejor en relación a la forma de ser o comportarse, deberes, obligaciones escolares y rendimiento, horarios nocturnos y salud e higiene, pero se tolera menos la intervención cuando los padres relacionan la regulación de conductas con las convenciones sociales más que con criterios autónomos de funcionamiento, sobre todo con respecto a la imagen, y a las relaciones interpersonales con respecto a su adecuación o no (Serra, 1997).

### 3.2.5. *Revolución de la violencia*

La “revolución de la violencia” se refiere al aumento de conductas violentas tanto con objetos como con personas en contextos escolares o de ocio, e incluso dentro del ambiente familiar. Con respecto a la idea de que los jóvenes actuales son más violentos, se puede decir que aparecen en los medios de comunicación mayor número de casos de violencia en adolescentes o preadolescentes en relación con otros coetáneos. Los casos de conducta violenta registrados no aparecen motivados como respuesta a discusiones, uso de alcohol o sustancias, etc., sino que aparecen como “sin causa” manifiesta. En muchos casos el origen de esta conducta procede de características físicas o de personalidad del que es el objeto de la agresión (gordura, vejez, debilidad, etc.) y en otros casos de violencia en adolescentes, la conducta que “sigue” a la conducta violenta es de normalidad, exenta de culpabilidad. Según Serra (1997) éstas son las diferencias generacionales que deben servir de guía para comprender esta “revolución de la violencia”. No obstante, algunos autores (Elzo, 2005; Marchesi y Pérez, 2005), sostienen que no existe por el momento ningún estudio serio que pueda dar cuenta de que los adolescentes de hoy son más violentos que los de antes, sino que se ha producido un cambio en la subjetividad, con mayor sensibilidad hacia el tema. En este sentido Marchesi (2005) sostiene que el mensaje que transmiten los medios de comunicación es que la convivencia en los centros se ha deteriorado en los últimos años y que hay un aumento de conductas violentas y disruptivas. En una encuesta realizada

por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en julio de 2005, para la mayoría de los ciudadanos la mayor preocupación era el clima de violencia y la falta de disciplina que se vivía en las aulas. Lo significativo de este estudio es que sólo el 28,5% de los encuestados tenía hijos en edad escolar. Sin embargo, al preguntar a los padres por el “ambiente escolar”, sus respuestas son muy diferentes: la gran mayoría está satisfecha con la convivencia de los centros (expresado por el 71% de los padres), lo que indica que los actos de violencia son limitados. A partir de los datos obtenidos, se puede inferir que las preocupaciones que los consultados manifestaron en la encuesta del CIS estaban influidas principalmente por las noticias de los medios de comunicación, más que por la realidad del funcionamiento de los centros educativos.

### *3.2.6. Revolución sexual*

Con respecto a los cambios surgidos en la vivencia de la sexualidad que tienen los adolescentes, Serra (1997) puntualiza que:

- La sexualidad para varones y mujeres adolescentes forma parte integrante e imprescindible del desarrollo afectivo, con mayor peso que otros componentes como la intimidad y el compromiso.
- La actitud hacia la sexualidad es más liberal y positiva, tanto en chicos como en chicas.
- El acceso a la actividad sexual coital es cada vez más temprano. Las chicas se alejan cada vez más del papel sexual tradicional en la relación (pasividad, espera, resistencia, etc.).
- Hay mayor información acerca de las prácticas anticonceptivas y de las enfermedades de transmisión sexual, pero la práctica de riesgo es muy frecuente.
- La utilización de información sexual a través de la red, presenta a los adolescentes una gama de productos, modelos, prácticas y contactos sexuales que resultan más accesibles que otras fuentes disponibles para adolescentes de generaciones anteriores.

Esta serie de revoluciones en los diferentes ámbitos, se conjugan con una nueva concepción de la adolescencia. La adolescencia ha sido históricamente considerada como una respuesta psicosocial a los cambios biológicos que acontecen en la pubertad. Los cambios hormonales responsables del aumento de andrógenos en los varones, y de estrógenos en las mujeres, provocan manifestaciones externas, dando lugar a las características sexuales primarias y secundarias que sitúan al niño y a la niña en el lugar de adolescente. En nuestra cultura, a diferencia de otras más primitivas en las que son los “ritos de paso” los que hacen que se “traspase” el umbral entre la niñez y la

adolescencia (Serra, 1997, 2000), han sido los cambios puberales manifiestos, los que han hecho que las características psicológicas comiencen a emerger y a “construirse” y “reconocerse” desde el mundo social.

Serra (1997) sostiene que en nuestro contexto histórico se han producido una serie de cambios en relación a la concepción de la pubertad y la adolescencia:

1. Tanto en varones como en mujeres el inicio de la pubertad se ha acelerado; el inicio de la adolescencia ocurre más tempranamente que en otras épocas.
2. Existe una mayor variabilidad intragrupo, marcada por la aceleración del proceso puberal en algunas niñas y niños, y el retraso de este proceso en otros casos (en chicos y chicas con problemas de alimentación, con ritmos de entrenamiento deportivo fuerte, etc.).
3. Estos retrasos y adelantos puberales, pueden tener diferentes consecuencias debido al cambio de imagen corporal en el sexo femenino; el refuerzo de la imagen “andrógina” (delgadez, ausencia de “redondez” en el cuerpo, disminución de grasa corporal, etc.) puede acentuar las consecuencias negativas de una pubertad precoz.
4. Tanto en los chicos como en las chicas, el final de la adolescencia no está marcado por el fin de los cambios puberales, sino por la ruptura de esquemas de funcionamiento psicosocial más acordes con la juventud y, por tanto, la vida adulta. Esto produce una ampliación hacia otra etapa evolutiva denominada “adulthood emergente”, con características propias y diferentes a las de la adolescencia y la vida adulta (Torres y Zacarés, 2004).

La autora sostiene que esta última consideración pone de manifiesto la mayor “independencia” entre cambios biológicos y adolescencia, con mayor peso del contexto social sobre la conducta adolescente, promoviendo la conceptualización de nuevas etapas de desarrollo a partir de los cambios contextuales. Con el surgimiento de esta nueva etapa denominada “adulthood emergente”, aparece también otra etapa que podría denominarse “adolescencia precoz”, que se caracteriza por la presencia de conductas sociales propias de la adolescencia en niñas que aún no presentan cambios puberales.

La visión del adolescente requiere una “perspectiva temporal” acerca del “niño” que fue en el pasado y del “hombre o mujer” que será en el futuro. El “niño” del pasado, al que algunas veces creemos perdido en el adolescente que tenemos delante, exige y mantiene con los padres un vínculo de afecto y seguridad absolutamente necesario para recorrer el tránsito por la adolescencia (Serra, 1997).

### **3.3. LOS ADOLESCENTES EN LAS NUEVAS CONFIGURACIONES FAMILIARES**

Hoy día, la familia continúa ocupando un lugar primordial como transmisora de valores, normas e ideales, transmisión que se realiza de una generación a otra, dentro de un ámbito familiar inserto en un contexto sociohistórico determinado (Burin y Meler, 2000). Podría decirse que la familia constituye uno de los pilares más valorados por los adolescentes actuales (Flaquer, 2011; Elzo, 2012), aunque en ella también pueden advertirse múltiples carencias (materiales o emocionales), que generan diferentes malestares en los adolescentes (Flaquer, 2011).

Los vertiginosos cambios ocurridos en los escenarios donde la familia se desenvuelve, configuran al mismo tiempo un nuevo panorama familiar. En España, la familia ha sufrido en las últimas décadas una profunda y compleja transformación, que inevitablemente conduce al replanteamiento de algunos parámetros básicos que definen la realidad familiar, y las relaciones entre ésta y la sociedad (Rodríguez y Menéndez, 2003).

Los cambios producidos en la familia durante los últimos 40 años, han sido los más profundos y convulsivos de los últimos 20 siglos (Valdivia, 2008). El fuerte descenso de la fecundidad, la liberalización de las relaciones sexuales, el retraso en la edad de matrimonio y del nacimiento del primer hijo, el aumento de las uniones libres, las rupturas matrimoniales y el retraso del abandono del hogar por parte de los hijos, marcado por la precarización del trabajo de los más jóvenes (Rodríguez y Menéndez, 2003), representan sólo algunos de los importantes cambios que configuran los diferentes escenarios familiares, a los que se suma la ruptura con una visión de género más tradicional, dando lugar a nuevas formas de entender las responsabilidades familiares, parentales y conyugales (Valdivia, 2008), en un contexto donde adquieren relevancia el deseo de “realización personal” y la “identidad profesional” como parte importante de la conformación de la identidad, tanto del hombre como de la mujer, configurando nuevas subjetividades.

En España en particular, resulta sorprendente el contraste observable en los últimos años de dictadura franquista entre la retórica pronatalista y familiarista promovida desde el régimen, y la realidad de la vida familiar, que se asemejaba cada vez más a las formas familiares del entorno europeo (Rodríguez y Menéndez, 2003), donde parecían tener poca repercusión los premios a la natalidad y a las familias numerosas. La familia se ajusta a un modelo predominantemente nuclear de tamaño reducido prácticamente desde la guerra civil (nuclearización que se refiere más a una reconstrucción de las relaciones familiares que a la desaparición o minusvaloración de las mismas), pero especialmente a partir de la década de los años 60, período en el que también se acelera en España la modernización económica y social, promoviendo la transformación de las pautas

familiares hacia otras más acordes con el modelo de sociedad moderna. Al comienzo de los años ochenta, la familia española ya presenta muchos de los rasgos característicos de la familia moderna, como una estructura más democrática y menos autoritaria, con mayor individualismo en las relaciones familiares, y una mayor consideración de la familia como ámbito afectivo, relativamente menos ligado a las tareas de reproducción (Murillo, 1983).

Meler (2005), tomando como referencia a Jelin (2002), sostiene que si bien la familia actual está en crisis si la analizamos desde la perspectiva del modelo tradicional, no lo está desde una perspectiva que enfatiza la democratización y el “derecho a tener derechos”.

Concurrimos al advenimiento de nuevos modelos familiares, que afectan de múltiples formas al desarrollo adolescente, contando con el agravante de que esta institución, hace frente a funciones esenciales disponiendo cada vez de menos recursos, “en una sociedad que la ha convertido en un mero asunto privado aunque responda a problemas públicos” (Rodríguez y Menéndez, 2003).

El modelo de familia nuclear, más tradicional, que aún sigue vigente y continúa siendo el que impera en nuestra sociedad (Elzo, 2005; Flaquer, 2011), convive en la actualidad con nuevas estructuras familiares; muchos núcleos familiares se diluyen, dividen y reestructuran, configurando un panorama diverso, donde los miembros de una familia pueden llegar a pertenecer a diferentes núcleos familiares, como consecuencia de separaciones y nuevas reconstrucciones (Valdivia, 2008).

Las transformaciones ocurridas en el seno de las familias actuales, con la caída del padre como jefe de familia y la deconstrucción de la maternidad (Glocer, 2007) como emblemáticos, cuestionan la unión hombre-mujer como fundantes de lo familiar, y como elemento esencial para la procreación, desafiando así el concepto de parentalidad tradicionalmente concebido.

No obstante, parecería que lo que está en crisis no es la familia en sí misma, sino más bien la hegemonía de una *única* realidad familiar (Rodríguez y Menéndez, 2003). En el seno de las familias, el proceso de transformación de los valores no ha estado exento de tensiones internas, al mismo tiempo que las mejoras en las condiciones de vida, con el hombre y la mujer aportando económicamente al grupo familiar, promueve mayor bienestar y mayor igualdad entre las personas de ambos sexos (Alberdi, 1999), con mayor tolerancia y respeto hacia las distintas opciones personales (Flaquer, 2011).

El régimen conyugal contemporáneo parece orientarse hacia uniones monogámicas temporarias y sucesivas (vehiculizado por la capacidad de cada miembro de la pareja de autosustentarse, el aumento de la esperanza de vida, la secularización de la cultura, etc.), aunque persisten redes de dependencia recíprocas fundadas y sostenidas en lo que aún

continúa de la división sexual del trabajo, y el efecto que genera en la asimetría de poderes en relación a los géneros (Meler, 1998).

Dentro de las diversas modalidades de relación conyugal, el estilo tradicional caracterizado por la división sexual del trabajo, la complementariedad de roles, la polarización de las identidades genéricas con el consiguiente dominio masculino, se encuentra representado entre las parejas de mayor edad, o entre aquellas parejas que pertenecen a sectores culturales más conservadores. Pero este estilo vincular, convive actualmente con uniones que pueden caracterizarse como transicionales, con un dominio masculino más atenuado y una división de funciones menos rígida (Meler, 1998) que llevan a numerosos conflictos por la coexistencia de expectativas contradictorias.

En los países desarrollados, de los cuáles España forma parte, conjuntamente con el surgimiento de estas nuevas estructuras familiares, puede observarse también, y sobre todo desde hace veinte años, que las familias tienden a ser menos numerosas, lo que supone una mayor disponibilidad de recursos destinados a cada hijo, y que redundan al mismo tiempo, en una mayor atención y dedicación por parte de los progenitores (Alberdi, 1999; Oliva, 2003). Paralelamente, en líneas generales, la familia también ha pasado a ser más democrática e igualitaria (Flaquer, 2011; Oliva, Parra y Arranz, 2008), aspecto que puede influir positivamente sobre la autoestima y satisfacción de los adolescentes. Oliva (2008) señala que la mayoría de los estudios disponibles encuentran una relación positiva entre los estilos parentales democráticos y el ajuste psicológico y comportamental de los adolescentes (Steinberg, 2001; Oliva, Parra y Sánchez, 2002; Steinberg y Silk, 2002). Estos nuevos estilos se traducen en relaciones intergeneracionales menos jerarquizadas, donde prevalece una mayor autonomía, en un ámbito de convivencia caracterizado por normas menos rígidas (Flaquer, 2011).

No obstante, en muchas ocasiones, más que un estilo democrático, frecuentemente aparecen estilos excesivamente indulgentes, con padres desmesuradamente permisivos o indiferentes, no sólo entre los sectores más desfavorecidos, sino también en familias de clase media-alta donde los progenitores se encuentran bajo fuertes exigencias profesionales o laborales que les demandan mucho tiempo y dedicación. Según Oliva (2003), estos estilos afectan de manera negativa el desarrollo y ajuste psicológico adolescente, aumentando las posibilidades de presencia de problemas emocionales, conductas antisociales y consumo abusivo de diferentes drogas (Fuligni y Eccles, 1993; Kurdek y Fine, 1994; Steinberg, 2001). También muchos padres divorciados, en el esfuerzo de mantener el amor de sus hijos pueden transformarse en padres seductores y complacientes, más ocupados en agrandar que en educar (Meler, 2000).

Las configuraciones vinculares vigentes en las familias contemporáneas, se reflejan en una amplia gama que va desde la indisponibilidad de los padres de cuidar de sus

hijos (con su correlativo desinvertimiento), a la sobreinvertidura narcisística de los hijos, que representan la esperanza de recuperación narcisística de los padres, que permanecen desautorizados en el ejercicio de sus funciones (Kehl, 2001). En ambos casos, las dificultades parentales de reconocer al hijo en su diferencia, repercute de manera significativa en la manera en que los adolescentes se posicionarán con respecto a las distintas exigencias que se presenten en su vida (Araujo et al., 2012).

Pero también podríamos agregar que los diferentes estilos de crianza, cuyos efectos parecen manifestarse con mayor evidencia en la adolescencia, más visible aún en aquellos casos de conductas conflictivas o disruptivas, no surgen en la adolescencia de forma aislada, sino que emergen dentro de una historia, que se conjuga y enlaza con la historia de los progenitores y de éstos con sus propios padres, entramado complejo, entretejido por múltiples factores, dentro del cual se intentan tramitar diferentes aspectos o mociones internas, donde también se articulan y sostienen valores e ideales.

En las funciones de la parentalidad durante la adolescencia, marcadas por la interdicción edípica como configurante, el interjuego presencia/ausencia de los padres, así como la calidad con que los progenitores ejercen sus funciones, se transforman en factores de vital importancia, en un momento en que la demanda adolescente se centra en la exigencia de una acción específica de los padres, que implica poder identificar la “necesidad adolescente”, en aras de poder discriminar libertad y abandono (Araujo et al., 2012). En la adolescencia, la necesidad de contar con la disponibilidad del adulto y ser investido por él, pone a prueba la capacidad de transformación de los padres (Rother Hornstein, 2006).

La complejidad familiar en las sociedades occidentales contemporáneas, dificulta la tarea de llegar a una definición de familia que recoja la variedad de modelos vigentes (Valdivia, 2008). Aludiendo a la reconceptualización de la “familia”, Bleichmar S. (2009), en su intento de buscar una definición para la familia de hoy día, sostiene que una familia no es un matrimonio, como tampoco lo son las relaciones de alianza, ni “papá, mamá y los chicos”, sino que la define por la presencia de al menos dos generaciones, marcadas por una asimetría, que permite ejercer funciones de subjetivación y protección, de uno con respecto del otro. El cambio en la estructura familiar y el surgimiento de nuevos modelos y como consecuencia nuevas situaciones familiares, puede hacer más complicado el ejercicio de los roles parentales durante la adolescencia (Iglesias, 1998), aumentando al mismo tiempo los escenarios de conflicto.

Las diferentes configuraciones familiares afectan de distinto modo al desarrollo adolescente. La *familia nuclear reducida*, aparece como opción para aquellos padres que deciden tener sólo la cantidad de hijos a los que puedan atender bien; generalmente esta decisión surge como necesidad frente a la actividad laboral de los padres, y los hijos, desde edades tempranas, pasan parte del día en centros infantiles o al cuidado de

los abuelos en los primeros años de vida, cambiando la forma de socialización, donde muchos hijos únicos, privados de la experiencia fraterna, establecen sus primeros vínculos con otros niños en el centro al que acuden. En estos casos, la situación obliga a un mayor reparto de las actividades en el hogar (Valdivia, 2008), incluyendo el cuidado de los hijos en un régimen más igualitario.

La complejidad que engloba la noción de *familia monoparental*, implica la necesidad de considerar las diferentes causas de la monoparentalidad, sea ésta por muerte de un miembro, separaciones de larga duración, abandono del hogar por parte de uno de los progenitores, adopciones, embarazos o fertilización realizadas por madres sin pareja, o por embarazos accidentales. Esta variedad en las causas de la monoparentalidad, genera nuevas formas de parentalidades que producen unos efectos en el desarrollo de la subjetividad de los hijos. Las familias monoparentales han aumentado en los últimos años como consecuencia de separaciones y divorcios (Flaquer, 2011). Según Valdivia (2008), en Europa, una de cada diez familias, es monoparental, y de éstas, en el 80 % son mujeres las que se encuentran al frente de la situación, con lo que aumenta al mismo tiempo el número de niños y adolescentes que no conviven con sus padres.

Con respecto a la ausencia de la figura paterna en un hogar monoparental, Oliva y Parra (2004) sostienen que, aunque los datos no son concluyentes, algunos estudios encuentran que esta ausencia puede suponer un déficit en el control y la supervisión y una falta de modelos masculinos que contribuya al surgimiento de comportamientos antisociales (Amato y Keith, 1991; Dornbusch et al., 1985).

Otras características particulares tiene la monoparentalidad basada en la elección de las mujeres de compaginar su vida con un hijo, pero prescindiendo de una relación estable con un hombre, habilitada ya sea por la adopción internacional, como consecuencias de embarazos buscados, o por inseminación artificial, que en algunos casos puede redundar en una situación de atrapamiento, cuando la madre cumple omnipotentemente la función de los dos progenitores.

El incremento de los hogares monoparentales evidencia el rumbo hacia la individualización. Mientras que en la sociedad preindustrial, la familia se basaba en la necesidad y la obligación, en el mundo contemporáneo se ha transformado en una relación electiva y una asociación de personas individualizadas (Beck, 1992; Beck & Beck-Gernsheim, 2002), con prevalencia de las vidas proyectadas individualmente (Flaquer, 2011).

En relación a la adopción, muchas veces la dificultad para transmitirle a los niños que son adoptados y la información acerca de sus orígenes, puede relacionarse con fantasmas no elaborados de los padres, motivo por el cual puede aparecer una tendencia a dramatizar, poniendo una carga afectiva importante en la llamada “verdad histórica”,



minimizando la importancia del vínculo adquirido (Rotengber, 2007), consideración importante teniendo en cuenta que en España aún se mantienen altos niveles de adopción (Flaquer, 2011).

Aunque las familias continúan componiéndose y descomponiéndose, frente a los temores de épocas pretéritas donde se pensaba en las terribles consecuencias que podría tener el divorcio en el desarrollo de los hijos, los hijos de familias de padres separados están bien, y en algunos casos, mejor que aquellos cuyos padres no se separaron (Ceccarelli, 2007). Meler (2005), basándose en un estudio realizado por Poussin y Martín Lebrun (1999), sostiene que los hijos de padres divorciados tramitarán de modo diferente esta crisis según sea realizado el proceso de separación, asignando también gran importancia a la edad en que se realice la separación, debido a la gran diferencia cognitiva y emocional que plantean las diferentes etapas evolutivas.

En todas las familias se presenta algún escenario de conflicto; en la familia reconstituida, éstos pueden surgir cuando dicha reconstitución tiene lugar en el momento en el que el chico o chica están atravesando el proceso de duelo y desvinculación emocional (Oliva, 2003), momento especialmente traumático que puede hacer muy complicadas las relaciones entre el adolescente y la nueva pareja de su progenitor (Buchanan, Maccoby y Dombusch, 1996; Hetherington, Henderson, Reiss, Anderson y Bray, 1999).

Con respecto a las familias *homoparentales*, muchos interrogantes surgen en relación a esta nueva situación, ámbito donde aún no se tiene la suficiente experiencia como para hablar del tema de forma más contundente. Según diferentes investigadores, en las familias homoparentales, tampoco se puede generalizar sobre el ejercicio de parentalidad, que puede conducir a una errónea unificación interpretativa (Glocer, 2007), en el entendido de que no es posible hablar de homosexualidad como si de un bloque se tratara (con una amplia gama que puede comprender desde actos homosexuales ocasionales, las homosexualidades de las neurosis, o las homosexualidades de las estructuras clínicas y psicóticas, que lo único que tienen en común es la elección de un objeto del mismo sexo). En cada una de estas formas de homosexualidad, pueden ponerse en juego mecanismos psíquicos muy diferentes, configurando diferentes formas de producción de subjetividad en los hijos. Una pareja homosexual puede contar o no, con capacidad de cuidado, contacto y apego, tanto como una familia heterosexual. La elección homosexual de objeto se encuentra tanto en psicóticos como neuróticos y perversos, al igual de lo que ocurre cuando la orientación es de tipo heterosexual (Burin y Meler, 2000).

Para Cecarelli (2007), cada forma de parentalidad (ya sea monoparentalidad, homoparentalidad, familias tradicionales, etc.) tendrá su propia configuración de angustia. Pero desde el punto de vista de constitución del psiquismo, no existe evidencia

alguna que permita sostener que un modelo es más o menos patogénico que otro. Lo que se define como “función paterna” y “función materna” no necesariamente implica la presencia de un hombre o de una mujer; la realidad anatómica de quien se dedica a la crianza de un niño no es un elemento fundamental para la construcción de su subjetividad, ya que esta construcción está mucho más subordinada a la organización psíquica de quienes ejercen el rol de cuidadores, a cómo ellos se colocan en relación a su propia sexualidad, a la fantasía de ser padre o madre y, fundamentalmente, al lugar que el niño o adolescente ocupa en el mundo representacional de los dos padres. Meler (2005), haciendo referencia a Geldstein, concluye que las nuevas formas de vivir en familia no son necesariamente inestables o disfuncionales por desafiar el paradigma tradicional con la jefatura masculina como emblema, sino que lo que realmente importa, más allá del tipo de familia de que se trate, es del ejercicio de las funciones de maternaje y paternaje.

Tanto en hombres como en mujeres, y en parejas heterosexuales u homosexuales el deseo de tener hijos puede corresponder, ya sea, a un anhelo narcisista, al deseo de tener un hijo como doble de sí mismo, al deseo de satisfacer a la propia madre, de trascendencia, de aseguramiento de la herencia, etc. (Glocer, 2007). Por regla general, no existe un solo deseo sino una mezcla de ellos, con predominancia de alguno de estos aspectos sobre otros, donde al mismo tiempo se conjugan mandatos, duelos, desafíos, etc. que hacen a la construcción de la subjetividad del sujeto, configurando diferentes adolescencias.

Podría pensarse que actualmente, la forma más satisfactoria de la relación de pareja, y más saludable para el grupo familiar, es la igualitaria, con el trabajo remunerado de ambos miembros de la pareja parental, fundamental para el establecimiento de sentimientos competencia y libertad (Garriga i Setó, 2011), con la “parentalidad dual” como combinación más sana (Benjamín, 1996), donde ambos miembros de la pareja parental se comprometen a hacerse cargo, tanto de los aspectos materiales como emocionales de sus hijos y de sí mismos, manteniendo los criterios de igualdad en la relación, que dejarán una huella para que el adolescente, desde sus inicios, pueda reconstruir una identidad de género más saludable, con criterios menos estereotipados y más flexibles.

También Elzo (2012) sostiene que lo esencial que define a una familia es la unión intergeneracional, donde una generación, la adulta, asume la responsabilidad sobre los miembros de la generación de menor edad hasta su emancipación. En todo caso, considera secundario (aunque no por ello intrascendente), tanto la modalidad formal de la pareja adulta (sea del mismo o diferente sexo, reconstituida, monoparental, etc.) como que los hijos sean naturales o adoptados. Lo esencial, vendría entonces dado por algo del orden de la filiación, donde el niño o adolescente tiene un padre y/o una madre, que

lo convierten en hijo, estableciéndose así, una serie de obligaciones recíprocas. De cómo vivan los adolescentes estos diferentes modelos familiares en la actual situación social, marcada por la volatilidad, dependerá en gran parte su futuro, en un contexto donde los adolescentes y jóvenes manifiestan que para ellos, la familia, continúa siendo el principal agente de socialización.

Para Rodríguez y Menéndez (2003) las familias se ven inmersas en un nuevo esquema de funcionamiento respecto de la sociedad que la acoge. Frente al debate que surge sobre si el cambio en las familias es para mejor, o si es un síntoma del declive de esta institución y su importancia en la vida, sostienen que “ni lo uno, ni lo otro”. Según los autores, esta confusión proviene de las fuerzas contrapuestas que aportan las familias más tradicionales, que no quieren cambiar y parecen añorar un pasado familiar idealizado por un lado, frente a otros conceptos de familia cuya aspiración es resquebrajar los aspectos normativos de la institución, flexibilizando sus fronteras, y así, poder encontrarse dentro de ellas.

Lo que está claro para estos autores, es que sobre la base que demuestra la gran variabilidad familiar, la familia continúa siendo el entorno más apropiado para el desarrollo de funciones referidas a la satisfacción de determinadas necesidades esenciales de sus miembros. En el caso de los más jóvenes, estas funciones, más allá de la supervivencia física y el crecimiento, también están destinadas a promover el acceso a diferentes experiencias, promoviendo al mismo tiempo el establecimiento de relaciones, dentro de las cuales los adolescentes puedan desarrollar diversas habilidades y competencias (cognitivas, conductuales y afectivas), imprescindibles para establecer una relación adecuada tanto en el grupo de pares, como con el medio donde el desarrollo transcurre.

#### 3.4. VALORES Y DISCURSOS SOBRE LA ADOLESCENCIA

La “postmodernidad” como edad de la cultura, debe comprenderse en referencia a lo que se denomina “modernidad”, ya sea que se la considere como su contrapartida, como su continuidad o su superación (Obiols y Di Segni Obiols, 2006). Como se ha señalado anteriormente, los valores surgen y se insertan en una realidad social y económica concreta, y los cambios en los contextos han producido al mismo tiempo un vertiginoso cambio en los valores.

Desde los diferentes discursos de la época se les asigna a los adolescentes y las adolescentes unos valores específicos. Vivimos en una sociedad caracterizada por una mitificación de lo juvenil, y como correlato de esta mitificación se produce una juvenilización de toda la sociedad (Moya, 1983), donde los adultos se apropian de los

símbolos de la juventud (Lozano y Soler, 1994), y lo joven se convierte en moda, que puede generalizarse a toda la sociedad (Arranz, 1982). Este discurso, muy presente en nuestro tiempo, “toma forma en la añoranza de esa juventud perdida” (Revilla, 2001, p. 106), discurso que es interiorizado por los jóvenes que se creen en la mejor época vital, sin apenas haberla vivido (Revilla, 1998). Según Revilla (2001), habría que constatar de qué segmento juvenil provienen aquellos elementos adoptados por los adultos, teniendo en cuenta la variabilidad existente dentro de lo que se categoriza como “joven”, considerando además, los aspectos en los que se base esta “juvenilización”, ya sea estética, modo de vida, actitudes, etc.

Esta situación, conduce a los adultos a mirar hacia los jóvenes para no quedarse atrás, y coloca a la juventud como un importante agente de cambio social (Revilla, 2001), donde quizá la consecuencia más importante de este discurso sea la creación de importantes expectativas para las personas que entran en esta etapa vital, y que están en contradicción con la posición social subordinada a la que se encuentran sometidos los jóvenes.

Sin embargo, otros de los discursos relevantes con respecto a la juventud, suponen más bien una crítica (Revilla, 2001). Es el discurso imperante en los medios de comunicación, en los educadores, padres, etc. y su fuerte presencia convoca a los propios jóvenes a pronunciarse frente a él, ya sea para afirmarlo o para rechazarlo. Se hace referencia entonces al hedonismo y a la valoración del placer como criterio moral, enfatizando sobre su espontaneidad e irracionalidad, catalogándola como una juventud materialista y consumista. Por otro lado, la juventud aparece como conformista y descomprometida, ajena a la política y a su papel como transformador de la sociedad en que vive y con una importante desconfianza hacia las instituciones políticas. Hay por lo tanto, una tendencia a la privatización, con la permanencia de los jóvenes en el ámbito privado, y que supone un cambio de valores.

Como correlato de esta fuerte privatización se encuentra un fuerte narcisismo (Beltrán et al., 1984), entendido como el autoexamen y la preocupación por la realización personal. Esta construcción parece fundamentarse en la comparativa, sea explícita o implícita, con otra generación juvenil, protagonista de las revueltas de los años sesenta, que parece erigirse como mito, frente a la cual, cualquier generación posterior queda en la sombra. En referencia a esto, Revilla (2001) plantea que probablemente sea conveniente la deconstrucción del mito, dando cabida también a aquellos segmentos de la juventud que no participaron en las revueltas.

Según el autor, estas inquietudes podrían estar denotando la preocupación por que la juventud no cumpla el papel que debe desempeñar en la vida adulta, preocupación fundamentada en el temor a los excesos hedonistas y a la falta de valores apropiados desde la perspectiva de una moral adulta y dominante. Pero al mismo tiempo, este

discurso cumple una función particular: “mantener a los jóvenes en una práctica de minoría de edad” (Revilla 2001, p. 107), puesto que como no están preparados para las responsabilidades de la vida adulta, tampoco pueden ser aceptados como actores sociales plenos, propiciando el interjuego entre la exigencia de responsabilidades por un lado, mientras que por el otro se les deniega la posibilidad de que las puedan contraer (Gil Calvo, 1985).

### 3.5. LOS VÍNCULOS EN LA ERA POSTMODERNA: IDENTIDAD Y ALTERIDAD

El complejo proceso de constitución del psiquismo, comienza a suceder a partir de la calidad del encuentro con el otro (Araujo et al., 2012); la presencia del “otro” es inherente a la propia constitución (Bleichmar, 2005), y “se trata de un encuentro inaugural sobre varios aspectos, ya que las marcas derivadas de ellos traen despliegues y efectos distintos en las etapas de la vida, entre ellas en la adolescencia” (Araujo et al., 2012, párr. 3). El intenso trabajo psíquico con la resignificación del conflicto edípico y el incremento de las demandas pulsionales en la adolescencia, ofrecen, al mismo tiempo, una segunda oportunidad para tramitar vivencias infantiles relacionadas con la construcción de la identidad y las modalidades de relación con el otro (Rother Hornstein, 2006).

Pero sólo es posible comprender al adolescente dentro de su contexto, y situado en referencia a las demandas contemporáneas (Araujo et al., 2012), en tanto que como miembro de la sociedad perteneciente a un momento histórico particular, entrama prácticas, discursos, ideologías, prohibiciones, ideales y deseos (Rother Hornstein, 2006).

Vivimos en una “modernidad líquida”, metáfora presentada por Bauman (2000) para caracterizar la etapa actual, que cuenta con la precariedad, inestabilidad y vulnerabilidad como elementos conformantes de las condiciones de vida contemporánea. Por su “fluidez”, los líquidos (a diferencia de los sólidos), no sólo no pueden mantener su forma durante mucho tiempo, sino que están continuamente dispuestos a cambiarla, no se fijan al espacio “que sólo llenan por un momento” (Bauman, 2000, p. 8) y se desplazan con facilidad, a lo que se asocia una idea de “levedad” como efecto de esa movilidad e inconstancia.

La incertidumbre como correlato de las transformaciones (con el debilitamiento de los sistemas de seguridad que protegían al individuo), la renuncia a la planificación a largo plazo, el olvido y el desarraigo afectivo, que exige un nuevo tipo de “sensibilidad”, caracterizada por la flexibilidad y fragmentación de intereses y afectos, se presentan como condiciones para el éxito, con el consiguiente temor a establecer

relaciones duraderas, temor fundado en la dependencia que pueden crear los sentimientos (Vázquez Rocca, 2008), y que redundan en el establecimiento de lazos afectivos frágiles, que parecen depender, sobre todo, de los beneficios que generan, como la liquidez financiera en relación al término costo-beneficio. Los vínculos humanos precarizados, en una sociedad individualista y privatizada, marcan el carácter transitorio y volátil de las relaciones (Bauman, 2000).

En esta época en que la felicidad se presenta como una exigencia, la depresión aparece como un síntoma (Kehl, 2009) en esta sociedad caracterizada por la temporalidad acelerada, que tiene como efecto un empobrecimiento de la imaginación y la presencia de sentimientos de vacío. Estos parámetros generales, se consideran sin dejar de tener en cuenta la importancia de la singularidad en el proceso de construcción psíquica. “Se trata de reflexionar sobre la calidad de la producción psíquica ante las demandas que dejan poco lugar para la capacidad de experimentar y significar el ser a costa del tener” (Araujo et al. 2012 parr. 11).

Transitamos por un momento histórico en el que el espacio de empleo parece ser un sitio que se puede visitar de forma efímera, y del que se puede salir en cualquier momento, lo que no obliga precisamente a elaborar reglas de convivencia aceptables. En estas condiciones, en que el empleo de la mano de obra se ha vuelto precario y transitorio, y sin perspectiva de futuro, la lealtad mutua y el compromiso “tienen pocas posibilidades de brotar y echar raíces” (Bauman, 2000, p. 158), promoviendo vínculos más débiles, que resultan, a su vez, más útiles. Al mismo tiempo, se van tornando cada vez más inciertas y frágiles las vidas de las personas que quedan excluidas del mercado laboral, en una sociedad donde el desempleo se ha vuelto “estructural”: por cada nueva vacante laboral hay varios desempleos, no hay suficiente empleo para todos y el progreso tecnológico augura aún menos empleos.

Éste puede considerarse un factor de vital importancia para la (re)construcción de la identidad de los jóvenes, en un momento que augura difíciles perspectivas de futuro y de inserción laboral, encrucijada fundamental para el adolescente por la relevancia que adquieren la identidad laboral o profesional diferidas en un futuro próximo, a las cuales aspira el adolescente, y que pasan a cumplir una función fundamental al transformarse en motor generativo, bajo el imperativo del deseo de lo que se quiere llegar a ser.

En España, la situación laboral de los adolescentes ha ido empeorando progresivamente, y se ha desplomado a partir del segundo trimestre de 2010, para llegar a cifras que indican que dos de cada tres adolescentes, antes insertos en el mercado laboral, estaban buscando trabajo (Miret et al., 2011). Con toda seguridad, hoy día este porcentaje de desempleo adolescente se debe de haber incrementado.

Como consecuencia de la crisis, ha disminuido drásticamente el porcentaje de adolescentes que sólo trabajan, mientras que ha habido un significativo incremento en la

cantidad de adolescentes que sólo estudian. García-Tornel (2011), haciendo alusión a los trabajos de Miret et. al. (2011) y Flaquer (2011), sostiene que así como antes los jóvenes buscaban independizarse, ahora vuelven a refugiarse en sus hogares a la espera de la remisión de la crisis económica, “vuelta a casa” que amortiza la elevada incidencia de la pobreza infantil, que pasa como fenómeno desapercibido (Flaquer, 2011). El fuerte incremento del paro juvenil (con más de un millón y medio de jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 29 años), revertirá los procesos de emancipación iniciados anteriormente, dejando como única alternativa el regreso a los hogares familiares (García-Tornel, 2011).

En este contexto, como consecuencia de la falta de seguridad a largo plazo, la “gratificación instantánea adquiere relevancia” frente a la incertidumbre que nos depara el mañana (no hay certeza de que el esfuerzo invertido hoy pueda augurar alguna recompensa en el futuro), las modas se suceden a una vertiginosidad sin precedentes, mientras que los objetos de deseo se vuelven obsoletos antes de ser gozados plenamente (Bauman, 2000), panorama que configura una concepción del mundo como un recipiente que contiene básicamente objetos de usar y tirar, incluidos los seres humanos, que pueden ser reemplazables y desechables cuando aparece alguna amenaza de padecimiento, en un contexto en que los vínculos y las asociaciones tienden a ser tratados como objetos de consumo, no producidos, a diferencia de la modernidad, que se ha caracterizado por ser la era de producción del otro, que ya no es un objeto de pasión sino de producción (Baudrillard, 2000).

Este nuevo universo, con el individualismo, la precariedad de los vínculos y el debilitamiento de la solidaridad, afecta a los adolescentes de manera relevante en la promoción de sus proyectos vitales, en un momento en que el adolescente se encuentra a merced del movimiento que genera la alternancia entre inversiones y desinversiones, que puede entrañar ideas de fracaso frente a la imposibilidad de alcanzar la meta o ideales contemporáneos, donde los adolescentes quedan situados en una dinámica que circula entre los avatares del vacío y el tedio. Los desafíos de la contemporaneidad, pueden dejar a los adolescentes expuestos, en una situación donde “la desmesura de lo que lo invade expone la precariedad de sus posibilidades de enfrentamiento” (Araujo et al., 2012, parr. 14).

Según Bauman (2004), en esta sociedad de la incertidumbre, los extraños con su sola presencia desconciertan, desagradan y hasta irritan, puesto que pueden “eclipsar la nitidez de las líneas fronterizas clasificatorias que ordenan el mundo en que vivo” (Vázquez Rocca, 2008, párr. 3), y así cuestionar la presunta comprensión que el “yo” tiene con el “otro”.

Podríamos repensar entonces cómo se configura la (re)construcción de la alteridad en el tiempo postmoderno, entendiendo alteridad e identidad como dos términos

irreductibles, incomprensibles el uno sin el otro. El concepto de alteridad se refiere a la capacidad de un sujeto para relacionarse con el “otro”, como ser diferente de “sí mismo” (Lander, 2010). La creciente capacidad del yo de discriminar el sujeto del objeto, y el consiguiente advenimiento de la relación objetal (diádica, y luego triádica, una vez superada la fase primaria de fusión sujeto/objeto), inaugura la posibilidad de construcción de la “alteridad”, marcada por la “asimetría” en tanto que el “otro” es diferente. La ausencia de alteridad en los vínculos humanos, se fundamenta en una pérdida de límites del yo, con dificultad para discriminar qué es de “uno” y qué es del “otro”, básicamente con predominio de la “identificación proyectiva” como mecanismo.

En la ausencia o pérdida de alteridad se borran los límites entre el sujeto y el objeto, otorgando al “otro” lo que el sujeto piensa, siente o percibe. Aparece naturalmente ya sea en las relaciones de amistad intensas, en las relaciones pasionales de amor (deseo de hacer “uno” con el “otro” como intento de obturar la vivencia de incompletud), o en las relaciones de odio (Lander, 2010), y quizá lo que determine su inadecuación, sea el exceso de la “identificación proyectiva” como mecanismo en las diferentes situaciones.

El otro, tipificado como extraño por desconocido es un portador innato de incertidumbre, de potencial peligro, siendo, tal vez, su mayor amenaza, el atentar contra la clasificación misma que sostiene el orden del espacio social en que se inscribe mi mundo (Bauman, 2004, p. 171).

El extraño puede aparecer, entonces, como un cuestionador implacable del orden, portador del caos que se pretende expulsar, o bien es vivido con ambivalencia y por lo tanto, impredecible en sus reacciones. Esta tipificación del extraño contemporáneo adquiere su máxima expresión en los marginados sociales, a quienes se les atribuyen los rasgos ambivalentes, la falta de confiabilidad por su rumbo errático, la laxitud moral, promiscuidad sexual, etc. (Vázquez Rocca, 2008), condensando sobre sí los riesgos y temores que la sociedad intenta excluir para mantener el orden.

¿Es posible que el Otro, en su singularidad irreductible, se haya vuelto peligroso o insoportable, y sea preciso exorcizar su seducción? ¿O más sencillamente la alteridad y la relación dual desaparecen progresivamente con el aumento de poder de los valores individuales?. El caso es que la alteridad se echa en falta, y es absolutamente necesario producir al Otro como diferencia, si no queremos vivir la alteridad como destino (Baudrillard, 2000, p. 63)

Conquistar la categoría de alteridad, implica un intenso trabajo psíquico para el niño y posterior adolescente, cuya construcción permite simbolizar la falta inherente al



sujeto. La construcción de la alteridad como categoría, implica la construcción del otro como diferente, vale decir, con un cuerpo separado y un deseo diferente, considerándolo, en su alteridad, en su ajenidad corporal y deseante (Mc Dougall, 1998).

Como antecedente de la construcción de la alteridad en la adolescencia, “lo extraño” en la infancia, se instaura como primera simbolización de la diferencia, registro que inaugura la posibilidad de ser él mismo, y diferente de la madre. Así, la imagen especular, “confirma al sujeto en su alteridad primordial, que nace de las vicisitudes de la percepción del rostro del otro” (Sami Ali, 1979). De esta manera, si el adolescente ha podido tramitar con anterioridad la angustia que implica reconocerse como diferente y ajeno (al rostro familiar), y vivenciar con júbilo el reconocimiento de su propia imagen en el espejo, que ofrece la posibilidad de tolerar la extrañeza que genera un cuerpo que crece y cambia, lo extraño y ajeno a su corporeidad, lejos de resultar aterrador, podrá sentar las bases para investir y explorar (Soler, 2010). Así el cuerpo podrá ser investido y vivenciado con placer, en un entorno donde el adolescente podrá contar con “otros” (diferentes del ámbito familiar) en quienes puede reconocerse y con quienes puede identificarse, contando con el grupo de pares como soporte de la función del espejo.

El encuentro con el grupo de pares promueve a la vez el encuentro con lo diverso, generando un tipo de tensión vitalizante que puede ofrecer el acceso a una mayor complejización psíquica. Burín (2000), haciendo referencia a Maldavsky (1997) sostiene que el encuentro con lo diverso puede ser procesado subjetivamente en tres movimientos:

- a) En algunos casos se trataría de suprimir el encuentro con lo diverso, ignorándolo o englobándolo con lo ya conocido, procurando un esfuerzo totalizante, unificador.
- b) En otros casos, aunque es probable que el encuentro con lo diverso llegue a producirse, puede darse una coexistencia pacífica en el reconocimiento de la diversidad, o una coincidencia parcial, pero sin que afecte a la subjetividad.
- c) Otro posible destino, más refinado, sería la reflexión autocrítica que conduzca a una mayor complejización, en tanto conmueve aspectos de la estructura subjetiva anterior.

Para Burín (2000), esta última posibilidad disuelve la ilusión de omnipotencia y requiere el abandono de todo esfuerzo unificante, y puede conducir a vivencias de riesgo de la cohesión narcisista, para lo que se tendrá que apelar a los recursos internos disponibles que sirvan de sostén, generando amparo y confianza. El encuentro con lo diverso desde una modalidad que promueva la construcción de una mayor complejidad, “produce transformaciones subjetivas básicas en quienes se aproximan con esta actitud” (Burin, 2000, p. 334). Podríamos conjeturar que es precisamente este encuentro

enriquecedor con lo diverso el que abre paso a la (re)construcción de la alteridad en la adolescencia, que tiene sus cimientos en la infancia precoz.

Según Baudrillard (1991) “hoy obedecemos mucho más a la expulsión y a la repulsión que a la pulsión propiamente dicha” (p. 79), aunque siguiendo las construcciones teóricas de Maldavsky (1991, 1997, 2004), podríamos conjeturar que esta expulsión y repulsión, quizás sean una forma de tramitar lo pulsional, de acuerdo a lo que los diferentes contextos pueden ofrecer, ya sea en la creación de espacios que permitan compartir y cooperar, en el entendido de que “es la cooperación la que permite que esfuerzos aislados y dispares se transformen en esfuerzos productivos” (Bauman, 2000, p. 175), o en algunos casos, frente a la imposibilidad de encontrar condiciones que habiliten una salida tendiente a la complejización psíquica, la posibilidad de colocar fuera y desmentir (Maldavsky, 2004).

En este contexto, Araujo et al. (2012), haciendo referencia a Birman (2006), destaca las exigencias de “alta performance” que se impone a niños y adolescentes, que potencia una fuerte rivalidad, en detrimento de la alteridad, que redundaría en la presencia constante de sentimientos de soledad.

Con respecto a las posiciones en los vínculos interindividuales, Freud (1921) postula que el otro puede ocupar cuatro lugares para el yo: modelo, objeto, ayudante y rival del sujeto, donde sujeto es otra posición (de quien es activo según su deseo), y que no siempre coincide con el yo, sino que a veces esta posición sujeto es cedida a un individuo ajeno (Maldavsky, 1991). Estos diferentes lugares son asignados a diferentes individuos, en primera instancia a aquellos que pertenecen al círculo más íntimo, y luego, en la medida en que se constituyen representaciones-grupo de mayor complejidad, son ocupados por individuos de contextos cada vez más distantes. Estas investiduras posicionales se imbrican con la diferenciación de los deseos. Así, la relación del yo con el modelo o ideal se relaciona con el deseo de ser, que permite el acceso a la posición sujeto por medio de la identificación (libido narcisista). La relación del yo con el rival, tiene que ver con el deseo hostil de tener y dominar (pulsión de apoderamiento). La relación del yo con el ayudante se relaciona con el deseo de tomar al otro como un medio para un fin, a quien no se le concede derecho a un deseo (placer por aniquilar). La relación del yo con el objeto tiene que ver con el deseo libidinal, mientras que quien intenta identificarse con el sujeto y no lo logra puede quedar ubicado como rival derrotado (Maldavsky, 2004). Pero este esquema en que existe un sujeto, objeto, modelo, ayudante y rival, sólo resulta válido en tanto que pueda instaurarse “el mundo del objeto”, (vale decir para los lenguajes sádico anal secundario, fálico uretral y fálico genital), mientras que en los otros lenguajes (intrasomático, oral primario, sádico oral secundario y sádico anal primario) “el mundo del objeto tiene poca relevancia, y el vínculo involucra posiciones más ligadas al ser, a la identificación” (Idem, p. 181). En

este caso, el modelo es un doble ideal (lo que yo seré), los ayudantes son un doble anterior (lo que yo fui), y los rivales un doble hostil.

Podríamos conjeturar entonces que son precisamente estas investiduras posicionales las que sientan las bases para la construcción del “otro” como diferente, movimiento de vital importancia en la adolescencia, que inaugura un momento de (re)construcción de la identidad, y de la alteridad. Así en la postmodernidad, el otro tipificado como extraño, como depositario y portador de todo lo rechazado, que intenta excluirse del yo, podría ocupar la posición de doble hostil, a falta de relación objetal, o en el mejor de los casos, podría quedar ubicado como rival.

Sin embargo, concomitantemente a los grandes cambios que promueven distintas construcciones de la subjetividad en esta era, podríamos pensar que a lo largo de la historia de la humanidad, en los diferentes momentos históricos, se repite algo del orden de la alteridad, o de la “ausencia de alteridad”, por los continuos intentos de despojarse del otro (sea individualmente o en forma de colectividades), en tanto portador de lo rechazado que se pretende excluir. Podríamos conjeturar entonces, que las diferentes épocas ofrecen distintas posibilidades de tramitación y construcción de la identidad y de la alteridad, pero que ciertos parámetros permanecen constantes a lo largo de la historia, aunque confluyan con las diferentes características de los distintos momentos históricos por los cuales se transite.

También el uso masivo de los ordenadores tiene su incidencia en las relaciones humanas, o quizás podría entenderse como síntoma, particularmente entre los jóvenes y adolescentes. “El Hombre Virtual, inmóvil delante de su ordenador, hace el amor por pantalla y da sus cursos por teleconferencia” (Baudrillard, 1991, p. 59). De este modo, la pantalla transforma el proceso de relación en un proceso de conmutación de lo mismo en lo mismo. “El secreto de la interfaz es que allí el Otro es virtual-mente el Mismo, siendo la alteridad subrepticamente confiscada por la máquina” (Baudrillard, 1991, p. 61).

Surge en este tiempo de la postmodernidad, una nueva forma de designar el modo de ser de los adolescentes (Araujo et al, 2012) para caracterizar a aquellos que han nacido en el mundo que ha experimentado cambios tan significativos como el uso masivo de los ordenadores, el surgimiento de internet y de diferentes tecnologías digitales, de modo que quienes han nacido entre 1977 y 1997, conforman la primera generación inmersa en el bits (Tapscott, 2009), y que pasa a denominarse “Generación Internet”, que priorizan la libertad de elección y expresión, al mismo tiempo que personalizan su entorno (Araujo et al., 2012), tuneando los diferentes objetos que le pertenecen (teléfono, ordenadores, etc.), y hasta su propio cuerpo (en aras de marcar algo del orden de lo “diferente”). Esta generación, compuesta por jóvenes innovadores, necesita de la velocidad y la inmediatez, que puede generar y promover tanto nuevos

procesos de subjetivación (sobre todo a través del acceso a internet) como dificultades para tolerar las frustraciones, y la dificultad del placer en diferido como efecto de esa inmediatez.

Al mismo tiempo, y en consonancia con el advenimiento de un capitalismo que parece ser cada vez más liviano y flotante, caracterizado por el debilitamiento de los lazos entre capital y trabajo, la relación de pareja también se ve afectada; el pasaje del matrimonio a “vivir juntos”, también parece incluir la cohabitación como un acontecimiento temporario, con posibilidad de ruptura en cualquier momento, pasando del permanecer juntos como resultado de un compromiso mutuo, al desprendimiento como resultado de un deseo unilateral (Bauman, 2000). El amor se hace flotante (Bauman 2005) sin responsabilidad hacia el otro, con una transformación de la familia nuclear, donde cada “socio” puede abandonar al otro frente a la primera dificultad. Pero también “toda la mecánica erótica cambia de sentido, ya que la atracción erótica que emanaba antes de la extrañeza y de la alteridad se instala ahora en el lado de lo semejante y lo parecido” (Baudrillard, 2000, p.63).

La alteridad, como todo lo demás, ha caído bajo la ley del mercado, de la oferta y la demanda. Se ha convertido en un producto escaso. De ahí su extraordinaria cotización en la Bolsa de los valores psicológicos, en la Bolsa de los valores estructurales (Baudrillard, 1991, p. 134).

En las condiciones de esta sociedad contemporánea, son muchos los autores postmodernos que han proclamado la disolución de la identidad. Para Bauman (2005) también la identidad, como la liquidez, es ondulante; tanto la identidad como la pertenencia son eminentemente negociables y revocables, y sujetas a la provisionalidad, aunque la posibilidad de elección identitaria no se encuentra al alcance de todo el mundo. Sin embargo, Revilla (2003) argumenta que existen una serie de elementos que impiden la disolución de la identidad, situando el problema, dadas las actuales condiciones de vida, en la dificultad para acceder a identidades consideradas como valiosas, que posibiliten al sujeto erigirse como “sujeto de derechos”, y cuya ausencia puede conducir a procesos de fragilización.

En el ingreso a la postmodernidad, concomitantemente con las nuevas posibilidades que ofrece de ser en una sociedad siempre cambiante, prevalece la percepción de que los seres humanos están perdiendo su centro, con trayectorias individuales cada vez más cambiantes y azarosas.

Pero son precisamente estas condiciones de inseguridad las que exigen la necesidad de una identidad individual “de cuya construcción y reconstrucción es responsable cada individuo” (Revilla, 2003, p. 4), para conformar una identidad que ha de ser coherente y

positiva. La identidad en la era de la modernidad, parece haber estado expuesta a una tensión entre individuación, libertad y autonomía del sujeto, y la disolución de la individualidad, en la permanente y compleja transformación de la vida social en el momento histórico actual. Mientras tanto, la alteridad circula en las formas de la complicidad y de la relación dual; “hay que mantener abiertas la alteridad de las formas, la disparidad de los términos, hay que mantener vivas las formas de lo irreductible” (Baudrillard, 2000, p. 67).



## CAPÍTULO IV: ACERCA DEL ESTUDIO DE LOS VALORES

### 4.1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE VALOR

Son múltiples las interpretaciones que podemos encontrar sobre lo que significa “valor”, puesto que su significado varía según las diferentes disciplinas desde donde se intente un acercamiento. Tanto desde la Filosofía como desde la Sociología, la Psicología Social, etc., podemos encontrar diferentes acepciones sobre su significado, pero en este caso, intentaremos una aproximación a la noción de los “valores” sin entrar en la controvertida polémica suscitada entre las distintas disciplinas, y sólo tomaremos algunas referencias que permitan sustentar la base de esta investigación.

Dentro de las múltiples definiciones podríamos destacar aquella que sostiene que al hablar de valores nos referimos a lo que individual o socialmente delimitamos como lo bueno de lo malo, lo aceptable de lo rechazable, lo admitido de lo prohibido, lo correcto de lo incorrecto, a lo que se agregan otras acepciones de lo que hay que hacer y lo que hay que evitar, de lo primordial y lo secundario, de las prioridades que tenemos en la vida, de los objetivos que perseguimos y de la jerarquía que establecemos entre ellos (Megías et al., 2006). Esta definición de valor está íntimamente relacionada con la idea de valor como “un criterio de acción social, al cual se adhiere de forma más emocional que meramente racional (lo que no quiere decir en absoluto que se trate de algo irracional) y que no es puesto en duda a corto plazo” (Elzo 1998, p. 8).

Serra (1997) sostiene que los valores sirven como patrones que guían la vida de las personas en cada una de las situaciones de la vida. Estos valores constituyen la razón última por la que hacemos o dejamos de hacer algo, tenemos una u otra preferencia y hacen que adoptemos diferentes posturas tanto en contextos sociales como personales. Los distintos valores ocupan un lugar jerárquico diferente para cada persona, donde conceptos como salud, diversión, amistad, prestigio, éxito, bienestar, logro, paz, comodidad, responsabilidad, poder, cooperación, seguridad, solidaridad, respeto, igualdad, etc., se reflejan en las cualidades de nuestra vida cotidiana. Los valores actúan mediatizando nuestras interpretaciones acerca de lo que nos rodea, por lo que condicionan también nuestra forma de ser en el mundo y nuestras relaciones con los demás.

Estos valores, que vamos internalizando en primera instancia a través de nuestros padres y cuidadores más próximos como primeros agentes de socialización, y luego a través de las relaciones sociales, sobre todo a través de la relación con otros significativos, se van integrando en nuestra estructura psíquica complejizándola, para luego externalizarse en todos los contextos de nuestra vida cotidiana, poniendo en evidencia una vez más, la construcción del sujeto como ser social.

Sólo cuando los individuos componentes de la sociedad han interiorizado los valores en un alto grado, es posible decir que un sistema social se encuentra fuertemente integrado y que los intereses de la colectividad y los intereses de los individuos que la constituyen, coinciden. La estabilidad de cualquier sistema social depende, hasta cierto punto, de esa integración (Parson, 1984).

#### 4.2. BREVE SÍNTESIS DE LA EVOLUCIÓN Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL ESTUDIO DE LOS VALORES

Gómez (2011) sostiene que el período inicial de la investigación sobre valores está marcado por un fuerte carácter filosófico, y dentro de la cultura occidental, los griegos han sido tanto en éste como en otros temas, los primeros en intentar realizar un acercamiento riguroso.

Con el surgimiento de la filosofía en la antigua Grecia comenzaron a plantearse algunas de las cuestiones esenciales sobre el hombre y el mundo, dando paso a la emergencia de los principales modelos éticos fundamentados en el placer o en la virtud (Goñi 2002). El universo de los dioses va perdiendo protagonismo, y poco a poco, comienza a instaurarse un nuevo orden, el orden de la razón, en el intento de dar respuesta a algunas cuestiones que ya no pueden explicarse desde lo mítico-religioso (González 2008).

Aparece entonces una nueva estructuración de la realidad, y con un carácter eminentemente práctico al principio, el hombre intentará, a partir de su propia reflexión, hacerse dueño de su propio destino, en el entendido de que la interpretación del mundo que nos da el conocimiento teórico constituye un requisito indispensable para su transformación (González 2008).

Para González fue en Mileto, en el siglo VI antes de Cristo, donde surgen los primeros pensadores. La curiosidad intelectual estaba al servicio de las necesidades prácticas, aspecto que se refleja en las obras de Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Pitágoras y Heráclito entre muchos otros. Las controversias en torno a los valores se expresan de forma manifiesta. El relativismo escéptico de los sofistas, con Protágoras y Gorgias como principales representantes, lejos de cualquier absoluto, plantea la imposibilidad de distinguir entre el bien y el mal de una manera objetiva. Con la fundación de la retórica, teoría y práctica de la argumentación, no se intenta descubrir la verdad, sino convencer al público y vencer en una discusión (Hottois, 1999).

Según Hottois (1999), estos planteamientos fueron enfrentados por Sócrates, que aunque hereda de los sofistas el espíritu crítico y el gusto por la discusión, desea poner



estas cualidades al servicio ético de la investigación de la verdad y del bien, y no al servicio de la ganancia, el placer o el poder.

La búsqueda socrática de la definición que expresa la esencia de las cosas, continúa con su discípulo Platón, que funda la primera ontología dualista e idealista, con un mundo sensible y mutable, el mundo de las apariencias y un mundo ideal inmutable, trascendente, inmaterial e intemporal. El idealismo platónico, constituye el paradigma de todo idealismo futuro. A partir de la elaboración de su concepción filosófica del Mundo de las Ideas, podría decirse que es el primero en plantear la posibilidad de existencia de verdades o valores perfectos y absolutos a los cuales se puede recurrir como referencia (González 2008).

Según este autor, con la aparición de Aristóteles y su ruptura con las enseñanzas de su maestro en referencia a la concepción del Mundo de las Ideas, y su planteamiento de que el mundo sensible puede y debe estudiarse directamente, y no en relación a un mundo perfecto (relacionado a un cierto ideal griego), surge un nuevo referente que tendrá gran influencia en el posterior desarrollo de la civilización occidental.

Montoya (Montoya, Conill y Aubenque, 1986) expone la idea de Aristóteles de que el devenir temporal del hombre incide en su ser y su saber moral; el hombre realiza su ser moral mediante las virtudes, que son disposiciones habituales adquiridas progresivamente.

Según Aubenque (Montoya et al., 1986), Aristóteles habría proporcionado desde el siglo X en el mundo árabe (desde Persia hasta España), y a partir del siglo XIII en el occidente cristiano, la base conceptual para las grandes doctrinas que han pretendido suministrar una visión totalizadora del mundo, de la relación con Dios, del puesto que ocupa el hombre, al mismo tiempo que se prescribían reglas éticas para la dirección de su vida. Quince siglos después de la muerte de Aristóteles, el aristotelismo se difunde de una manera extraordinaria, y es utilizado por pensadores cuyas motivaciones, básicamente teológicas, eran extrañas al inicial espíritu griego, y esta “concepción” del aristotelismo queda ligada al destino de la escolástica y cuestionada en la época moderna como una forma de dogmatismo y conservadurismo que obstaculiza el progreso del pensamiento. Sin embargo, otros pensadores, como Hegel, lejos de considerar al aristotelismo como el obstáculo principal del avance de la ciencia, lo considera su fundador al haber intentado conceptualizar sobre todos los aspectos del universo.

Para Hottois (1999), dos de las corrientes filosóficas más originales cuya influencia excede el período helenístico para incidir en la civilización romana son el epicureísmo y el estoicismo. El pensamiento estoico, con Zenón como fundador, desarrolla una concepción del conocimiento, la lógica y el lenguaje diferente de la lógica aristotélica, y se le conoce sobre todo por su ética. Según Hothersall (2004), los estoicos elaboraron

una Moral estoica que privilegia la disciplina y el comedimiento en el comportamiento de los hombres, mientras que los epicúreos elaboraron una Moral epicúrea en la cual es aceptable y deseable todo lo que produzca placer al ser humano. Para Hottois, aunque las nociones de placer y felicidad son centrales en el epicureísmo, su concepción no es en absoluto simplista.

Las grandes corrientes de la filosofía griega como el platonismo, aristotelismo, estoicismo, epicureísmo, neoplatonismo, etc. se perpetúan bajo la dominación romana, pero pierden vigencia con el nacimiento del cristianismo, que a pesar de las fuertes persecuciones logra imponerse, y se erige en el siglo IV como la única religión del Imperio Romano (Hottois, 1999). Con la aparición del cristianismo y su instauración como religión oficial durante el reinado de Constantino, comienza a desarrollarse el pensamiento de una moral absoluta, a la que había que ceñirse imperiosamente, sobre todo durante la época de la Inquisición (Goñi, 2002).

San Agustín realiza la síntesis del cristianismo original y del idealismo antiguo. En la búsqueda de una respuesta a su interrogante filosófico-religioso relativo a la existencia del mal, profundiza en la teoría platónica y neoplatónica. La teoría agustiniana ilustra el dualismo platónico e impone una teología que distingue de manera irreductible el alma y el cuerpo, el mundo divino y el natural, y el conocimiento espiritual y la experiencia sensible. Esta síntesis agustiniana, se impone al pensamiento teológico filosófico durante ochocientos años, es decir, durante toda la Edad Media (Hottois, 1999).

Según Hothersall (2004), para los pensadores del medioevo la ética y la moral eran concebidas desde el punto de vista religioso. Uno de los mayores representantes de este tipo de pensamiento era Santo Tomás, para quien el fin de la moral era la consecución de la vida eterna, viabilizada por una imprescindible vida de sacrificio y caridad.

Los siglos XV y XVI marcan el paso del mundo medieval al mundo moderno, conduciendo al mismo tiempo a un cambio de paradigmas: la religión pierde su carácter hegemónico como explicativa de todas las cosas, y cede paso a la ciencia y la razón. Según Gómez (2011), fueron varias las razones que favorecieron este cambio: el movimiento renacentista y sus aportes en los ámbitos filosófico, artístico y tecnológico, la exposición de las ideas de Copérnico, la aparición de la burguesía, los intercambios marítimos de Italia y los viajes de Marco Polo y el descubrimiento de América y su profunda repercusión en los diferentes ámbitos, etc.

El advenimiento de la modernidad es un complejo proceso histórico que conlleva profundas conmociones económicas, sociales y políticas. Evolucionan las ideas y se transforma la representación del mundo y la actitud del hombre en él, produciendo un

enorme cambio en el sistema de valores y la concepción de la vida, provocando un vuelco en la cultura occidental.

Hottois (1999) sostiene que Bacon (1561-1626) ocupa un lugar fundamental en la cristalización conceptual de lo que serán la ciencia moderna y la tecnociencia contemporánea. Comienza a crearse una nueva imagen de la ciencia, donde adquieren relevancia la observación, la experimentación y la verificación. También la ciencia experimental y las matemáticas de Galileo Galilei (1564-1642) tiene importantes consecuencias, tanto ontológicas y ético-políticas como epistemológicas. Rechaza cualquier tipo de concepción antropomorfa y antropocéntrica de la naturaleza, y comienza a instaurar una división que se consolida en el curso de la modernidad, donde atribuye a la ciencia y a los científicos la última palabra en cuestiones relativas a la naturaleza y su forma de funcionamiento, y a la iglesia y los teólogos, la última palabra en lo concerniente a la moral. Pero pueden considerarse también fundamentales, entre otros, los aportes del racionalismo de Descartes (1596-1650), Spinoza (1632-1677) y Leibniz (1646-1716), del empirismo inglés con filósofos como Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1753), Berkeley (1685-1753) y Hume (1711-1776), y la filosofía francesa del siglo de las luces con Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Rousseau (1712-1778) y Diderot (1713-1784) como algunos de los representantes más significativos de la Ilustración. Este convulso período promueve el florecimiento de diferentes postulados y conceptualizaciones donde los valores adquieren gran significación.

Surgen así pensadores como Kant (1724-1804), que intentando romper con el racionalismo dogmático, y al mismo tiempo, evitando caer en el empirismo escéptico, pasa a integrar el movimiento de ideas humanistas y progresistas que difundió en Europa la fe en la razón y la libertad. Sostiene que el interés superior de la Razón no es teórico sino práctico, de orientación a la acción y de dirección de la voluntad, y que por lo tanto, exige el desarrollo de la moral. El “bien supremo” es la buena voluntad, basada en el respeto de la ley moral. Para él, el criterio más seguro de la buena voluntad es que la acción se realice por deber, y sostiene que “un imperativo auténticamente moral es categórico: es su propio fin y no está subordinado a ningún valor exterior a él”. (Hottois, 1999, p.154).

El desarrollo de la civilización industrial y las nuevas condiciones de existencia humana promueven el surgimiento de las posturas humanistas. En el intento de superar el pensamiento crítico Kantiano surge el idealismo alemán, corriente filosófica que fundamenta que sólo existe el sujeto, su actividad y el conocimiento que adquiere de sí mismo.

Según Hottois (1999), puede considerarse a Hegel (1770-1831) como principal representante de este movimiento, para quien la influencia del cristianismo fue

determinante, y contribuyó a la progresiva inclusión de la dimensión histórica en el pensamiento occidental. La introducción de la dialéctica, genera una nueva concepción de la verdad: es más bien un producto, antes que preexistir a la dinámica racional. Pero el pensamiento dialéctico, lejos de ser propiedad de Hegel y los hegelianos que lo difundieron y sistematizaron, se encuentra a lo largo de toda la historia del pensamiento. En el idealismo alemán, y particularmente en Hegel, hay una tendencia a asimilar dios a la humanidad. En este nuevo tiempo, se reivindicó la realización del hombre en el mundo, y no en el más allá.

La crítica a la religión continúa desde una perspectiva materialista con Feuerbach (1804-1872). El pensamiento dialéctico pretende ser fundamentalmente temporal o histórico, e introduce por primera vez la noción de trabajo como tema valorado en la reflexión filosófica, sentando las bases para el materialismo dialéctico de Marx (1818-1883).

En el pensamiento hegeliano, la libertad conquistada en y por la servidumbre del trabajo, queda plasmada en la conciencia individual que el trabajador adquiere de su valor, en el seno de una condición que continúa asumiendo estoicamente, sin intentos de modificación. En el pensamiento marxista, en cambio, esa misma dialéctica es abordada desde un punto de vista colectivo, dejando de lado la individualidad, y hace un llamamiento a concretar la inversión de la relación de fuerzas. El esclavo se identifica con la clase trabajadora oprimida por la burguesía, y gracias al trabajo, adquiere superioridad y legitimidad objetivas (Hottois, 1999). El pensamiento de Marx orienta la teoría a la acción, proponiendo una teoría que no sólo aspira a la verdad absoluta, sino que además propone su realización activa concreta. Pregonando el ateísmo, sostiene que la moral se fundamenta básicamente en la solidaridad y el amor entre los seres humanos.

Podría decirse que la modernidad se caracteriza por el predominio de la razón científica, con una función emancipadora para el “hombre moderno”. El humanismo renacentista sustituye al teocentrismo por el antropocentrismo, pero Dios está ahí. Es en la Ilustración que surge una nueva crisis con la secularización del pensamiento y la sustitución de Dios por la “diosa Razón”. La figura de Dios sigue presente en algunos pensadores pero concebido como una realidad lejana, mientras se ataca al oscurantismo de la Iglesia y los dogmas cristianos. Este proceso de cambio tiene su punto culminante con la toma de conciencia del ateísmo y sus consecuencias. A partir de la “muerte de Dios”, se produce un cambio radical con inmensas conmociones, en tanto Dios era considerado el dispensador del orden y del sentido del mundo, que garantizaba la verdad y el bien.

En este contexto surge Nietzsche (1844-1900), que influenciado por el pensamiento de Schopenhauer (1778-1860), anuncia a los hombres que son ellos los que se dan a sí

mismos su bien y su mal, los que crean el sentido de las cosas y les adjudican un valor. Este pensador sostiene que frente a la crisis de identidad, y la imposibilidad del hombre de erigirse él mismo en Dios, prefiere inventarse otros dioses que garanticen la eternidad y la universalidad de los valores y de la verdad: es entonces cuando Dios es sustituido por la Ciencia. Plantea una genealogía de la moral, donde dedica particular interés a la moral religiosa y a la filosofía idealista. La moral cristiana de la bondad, la dedicación y la piedad sería fruto de la impotencia y el resentimiento de los débiles respecto de los fuertes, distinguiendo al tiempo, una moral de los fuertes y una moral de los débiles.

Continuando con el pensamiento filosófico, durante el siglo XX el tema de los valores también fue abordado por filósofos como Husserl (1859-1939) y la corriente fenomenológica, que evidencia el debate entre la ciencia moderna y la filosofía, sosteniendo la tesis de que “el acceso filosófico a la realidad es más fundamental, más original y más auténtico que la relación objetivante, positivista y naturalista de la ciencia moderna” (Hottois, 1999).

Otros filósofos existencialistas como Heidegger (1889- 1976), desde una perspectiva cristiana, y Sartre (1905-1980) y Camus (1913-1960), desde una perspectiva atea, realizan sus aportes. El existencialismo parte del reconocimiento de la libertad del ser humano y de la angustia que le genera su existencia en un mundo absurdo e ininteligible (Gómez 2011).

Con la creación del psicoanálisis y su concepción del aparato psíquico, Freud (1923) postula al “superyó” como la instancia psíquica normativa que irrumpe en el “yo” imponiéndole su control, obligaciones y prohibiciones, ejerciendo su vasallaje al “yo”, principalmente de forma inconsciente. Es la instancia de la Ley, de la conciencia moral y del ideal, del modelo internalizado que se ha de seguir. Esta instancia psíquica comienza a constituirse muy precozmente en la infancia, donde poco a poco se van internalizando una serie de reglas en concordancia con las leyes naturales y las normas sociales, que adquieren vigencia con el comienzo del proceso de simbolización. Parte del “superyó” tiene un origen externo, producto de la introyección de la autoridad parental en un primer momento, que impone las primeras reglas y prohibiciones, a la vez que castiga y recompensa. En el proceso de socialización, esta internalización se extiende a las exigencias impuestas desde la vida social. Una de sus funciones es facilitar las relaciones interpersonales y sociales, a partir de la conciencia moral que sustenta el sistema de valores, aunque a veces se confronte con deseos inconscientes. Los aportes de la teoría psicoanalítica resultan indispensables, y configuran un nuevo marco teórico, que posteriormente es retomado por los filósofos de la llamada “postmodernidad”.

A comienzos de la segunda mitad del siglo XX varias tendencias caracterizan el pensamiento francés: alrededor de los años 50, el existencialismo (básicamente de Sartre) derivado de la fenomenología (de Husserl y Heidegger), inspira a otros pensadores como Merleau-Ponty; a comienzos de los años 60 se impone el pensamiento marxista y Sartre publica su síntesis existencial-marxista “Crítica de la razón dialéctica”. Durante los años 60 el estructuralismo se convierte en el principal enfoque de las ciencias humanas, con representantes como Lévi-Strauss, Roland Barthes, Jaques Lacan y Louis Althusser entre otros. El estructuralismo, más que un método, tiende a desarrollarse como una filosofía total del ser humano individual y colectivo, oponiéndose a la filosofía centrada en el sujeto consciente, racional y libre.

En la década de los 60 y 70, comienzan a aparecer los llamados “filósofos de la diferencia” con pensadores como Foucault, Deleuze y Derrida, que se distancian del estructuralismo de forma explícita, expresando en sus obras una postmodernidad acentuada. Estos filósofos deshacen las identificaciones, las localizaciones, las jerarquías, las separaciones estables, definitivas y absolutas. Las diferencias que afirman “son las diferencias que producen la diversidad y la multiplicidad irreductibles y al mismo tiempo las singularidades y las discontinuidades insuperables, o superables de una infinidad de maneras no convergentes” (Hottois, p. 434).

El postmodernismo se caracteriza por una clara opción estética centrada en la experiencia-goce y en la creación. Como no hay una jerarquía de valores puesto que solo hay diferencias, la fenomenología postmoderna es incapaz de juzgar, pero no impide que pueda escoger o preferir una diferencia a cualquier otra, elección sustentada en el placer y el deseo excluyendo el deber moral.

#### 4.3. DIFERENTES MODELOS EN EL ESTUDIO DE LOS VALORES

A partir del siglo XX, la urgente necesidad de respuestas que den cuenta de la complejidad del entorno y de las diferencias interindividuales en cuanto a los distintos órdenes jerárquicos de los valores, promueve la formulación de una gran variedad de modelos teóricos que incluyen diferentes tipologías.

Los desarrollos realizados a partir de los años 50 del siglo pasado desde la sociología y la psicología, sientan las bases del gran esfuerzo de investigación realizado posteriormente, sobre todo en las décadas de los años 80 y 90, que han permitido el desarrollo y la verificación de teorías, que a nivel transcultural, han habilitado el conocimiento de las dimensiones básicas de las culturas (Ros, 2001).

El énfasis en el desarrollo de teorías transculturales integradas sobre la estructura de los valores tanto a nivel individual como cultural, tiene como objetivo encontrar

dimensiones comunes para poder comparar a las sociedades y a las personas. A nivel cultural, los valores caracterizan a las sociedades y representan los criterios comunes que han sido eficientes para solucionar los problemas de la colectividad, siendo las instituciones las encargadas de actualizarlos y transmitirlos. A nivel individual, las teorías sobre los valores nos ayudan a entender las prioridades que orientan a las personas, y sus bases motivacionales sirven para explicar las diferencias interindividuales (Ros, 2001). Las teorías propuestas a nivel individual, nos permiten establecer relaciones entre las prioridades valorativas y los comportamientos de los individuos o grupos.

La aproximación al estudio de los valores puede realizarse desde una perspectiva individual (desde el punto de vista de los sujetos) o desde una perspectiva cultural (desde las sociedades). Dentro de la Psicología Social podemos encontrar estudios que consideran a los valores como el resultado de la influencia de aspectos o variables de tipo social, económico o político (Hofstede, 1980; Triandis, 1988; Inglehart, 1990), y también investigaciones que consideran a los valores como variables independientes, que pueden explicar las acciones de los sujetos y/o de las sociedades (Schwartz, 1992; Ros, Grad y Martínez, 1997; Ros, 2002; Pato, Ros y Tamayo, 2005; Pereira, 2001).

Son muchos los investigadores interesados en el estudio de los valores, donde cada uno de ellos privilegia diferentes tipologías. Algunas de estas tipologías son tomadas como referencia por varios investigadores. Para Ros (2001), las tipologías más relevantes son las de Rokeach (1973), Hofstede (1980), Schwartz (1987), Triandis (1995) e Inglehart (1998). Para Palencia (2006) las tipologías más importantes son las establecidas por Scheler (1951), Parsons (1951), Maslow (1954), Spanger (1954), Allport y Vernon (1961), Rokeach (1973), Hofstede (1984) y Schwart y Bilsky (1990). Llinares (2001), privilegia las tipologías de Rokeach (1973) y de Schwartz y Bilsky (1990), y Seoane (1982) señala que Rokeach y sus colaboradores son los representantes que mejor han instrumentalizado la problemática de los valores en el campo psicológico. También Elzo (1997) hace referencia a la obra de Rokeach, y toma parte de su modelo para la construcción de sus tipologías, incluyendo también parte del modelo de Inglehart.

Puesto que la investigación realizada en este trabajo tiene como objetivo dilucidar cuáles son aquellos valores más relevantes para los adolescentes, resulta imprescindible comenzar por una breve descripción del modelo teórico de Rokeach, autor referente para la mayoría de estudiosos sobre el tema de los valores.

4.3.1. *Las aportaciones de Rokeach*

Rokeach (1973) fue uno de los pioneros en el estudio de los valores. Sus aportaciones impactaron significativamente en la concepción académica de su tiempo (Elzo, 1998), siendo el primer autor en diferenciar los valores respecto de otros constructos muy relacionados como son las actitudes, y elaboró un instrumento que, por primera vez, trataba de medir los valores como un constructo legítimo y específico. Para Rokeach (1973) “el valor es una creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a un modo de conducta o estado final de existencia opuesto” (p. 5).

Define los valores como creencias transituacionales, organizadas jerárquicamente, que sirven como criterio para orientar nuestro comportamiento. Un valor, es un tipo de creencia emplazada en el sistema total de creencias de una persona acerca de cómo se debe o no se debe comportar, y representan las creencias sobre los modelos ideales de conducta (Rokeach, 1979).

Con respecto a los valores humanos Rokeach (1973) plantea:

- a) El número total de valores que una persona posee es relativamente pequeño.
- b) Toda persona posee, en cualquier parte, los mismos valores en diferente grado.
- c) Los valores están organizados en un sistema de valores.
- d) Los antecedentes de los valores humanos pueden ser atribuidos a la cultura, la sociedad y sus instituciones, así como a la personalidad del individuo.
- e) Las consecuencias de los valores humanos se manifestarán en todos los fenómenos que los científicos sociales puedan considerar dignos de investigación y comprensión.

También distinguió cuatro tipos de creencias:

1. Existenciales: que son capaces de ser verdaderas o falsas.
2. Evaluativas: cuando el objeto de creencia es bueno o malo.
3. Prescriptivas: cuando algún significado o fin de la acción es considerado deseable o no deseable.
4. Causales: creencias en torno al origen de un suceso; por qué un fenómeno sucede como sucede (esta cuarta clase fue añadida con posterioridad, en 1979).

Para Rokeach, los valores son creencias de tipo prescriptivo; un valor es una creencia por la que el hombre actúa de acuerdo a lo preferible, creencia que instaurándose como referencia, marca lo que es adecuado o inadecuado realizar. Pero estas creencias se organizan según un criterio de importancia, que se adjudica en términos de conexión: cuanto más conectada esté una creencia con otras, más central



será. Estas creencias están destinadas a mantener en la persona un sentido de identidad personal y grupal, estable y continuo a través del tiempo.

Son estos valores que se mantienen estables, y a la vez relevantes, los que nos orientan en nuestras decisiones, que integrados en el núcleo de nuestra personalidad, conforman la base del autoconcepto (Ros, 2001). Estos valores han sido internalizados en el proceso de socialización por diferentes vías, dentro de las que se incluyen la convergencia de instituciones sociales como la familia, la educación, el grupo de iguales, etc. La teoría de Rokeach, es una teoría de carácter altamente motivacional, en tanto son creencias que prescriben el comportamiento, conduciendo al sujeto a actuar de determinada manera. Los valores, en tanto autoconcepciones que un sujeto tiene de sí mismo, de los demás y del mundo, adquieren el carácter de un sistema de creencias personal, mediatizado por el contexto social, que promueve en el sujeto su sentido de identidad, no sólo a nivel individual, sino también en su propia comunidad (Garcés, 1985), y a partir de estas concepciones elige una forma u otra de comportamientos, preferencias o modelos.

Rokeach (1973) hacía alusión a la cualidad de perdurabilidad del valor (aunque esta perdurabilidad no es absoluta). Es el aprendizaje por separado de los valores el que garantiza su permanencia y estabilidad, para erigirlos en orientadores de la conducta individual y social, permitiendo al individuo predecir y controlar su comportamiento y el de otros.

A partir de las relaciones interpersonales, el sujeto tendrá que confrontar sus valores con los de los demás, confrontación que necesita de una justificación de aquellos valores que le son propios, procurando una coexistencia con los valores sostenidos por los otros. Cada valor, es producto de la interacción social. Hay valores que han sido transmitidos y preservados en sucesivas generaciones por instituciones sociales, a las que se les ha encargado, de forma más o menos explícita, la tarea de mantener, exaltar y preservar un subconjunto seleccionado de valores. Estas instituciones tienen como principal función la pervivencia social, considerándose la iglesia, la familia, el sistema educativo y las organizaciones políticas y sindicales, como algunas de las más representativas.

En el proceso de socialización los valores se integran dentro de un sistema jerárquicamente organizado, sistema que muchas veces se reordena “a posteriori” debido a oposiciones y confrontaciones que surgen, ya sea a través de las relaciones con personas de otros contextos, o con determinadas instituciones. Las características de perdurabilidad de “el valor” y “el sistema de valores”, no excluyen su flexibilidad como para permitir “recolocaciones” como resultados de los cambios culturales, sociales, y desde la experiencia personal.

Pero estas “recolocaciones”, además de generar cambios en el sistema de valores, pueden conducir a una desestabilización del mismo, promoviendo la emergencia de un nuevo sistema. El cambio en las prioridades valorativas, puede considerarse como una reordenación de lo preferible para el sujeto a nivel personal o social, produciendo una nueva configuración, creando un nuevo sistema de valores.

Rokeach (1973) distingue dos tipos de valores:

- a) Los valores *terminales* responden a las necesidades de la existencia humana, y pueden ser *personales* como la felicidad, la autorrealización, armonía interna, etc., y *sociales* que serían aquellos valores interpersonales como la igualdad, la seguridad familiar, etc.
- b) Los valores *instrumentales* son aquellos que se transforman en un medio para alcanzar los fines de la existencia humana. Éstos pueden ser *morales* como ser honesto, responsable, y son valores basados en las relaciones interpersonales y su falta de cumplimiento puede provocar culpa y de *competencia* como ser imaginativo, eficaz, etc. y su incumplimiento puede provocar sentimiento de ineficacia personal.

Ros (2001) señala algunos de los aspectos más críticos de su contribución, de los cuales destacamos dos: por un lado, no desarrolló una teoría sobre la estructura y organización de los valores (Schwartz y Bilsky, 1987), como tampoco desarrolló sus ideas sobre el conflicto entre algunos valores como los morales y los de competencia, que pueden verse confrontados; por otro lado, el modelo de ser humano que subyace a su conceptualización de la persona como buscador de la consistencia entre valores, actitudes y comportamientos, parece más propio de la cultura occidental que de otras culturas (Markus y Kitayama, 1991).

#### 4.3.2. *El modelo de Maslow*

Maslow (1954), basado en autores como Freud, Fromm, Horney, y Jung entre otros, construye su teoría de la motivación que deriva de su experiencia clínica, y sostiene que “una teoría de la motivación sólida no puede permitirse el lujo de olvidar la vida inconsciente” (p.7). Presenta la construcción de una estructura piramidal como modelo explicativo de su teoría, y formula una jerarquía de necesidades humanas. Identificó cinco niveles distintos de necesidades, y sitúa a las necesidades básicas en la base de la pirámide, mientras que las necesidades superiores se encuentran dispuestas hacia arriba según la creciente complejización. Sostiene que cuando se satisfacen las necesidades más básicas, es decir, las de nivel inferior, los seres humanos se encuentran en condiciones de desarrollar otras necesidades y deseos más elevados. Sólo cuando la persona logra satisfacer estas necesidades inferiores, entran gradualmente las

necesidades superiores, y con esto, la motivación para poder satisfacerlas. La emergencia de una nueva necesidad no es abrupta, sino que aparece gradualmente en la medida en que la necesidad anterior va siendo satisfecha.

Los cinco niveles de necesidades conceptualizados por Maslow son:

- 1- *Necesidades fisiológicas*: Son las necesidades del primer nivel y son prioritarias, en tanto que están relacionadas con la supervivencia (como las necesidades básicas de alimento, agua, abrigo, etc.). Dentro de éstas encontramos, entre otras, necesidades como la homeóstasis (esfuerzo del organismo por mantener un estado normal y constante de riego sanguíneo) y también se encuentran necesidades como el sexo, la maternidad, etc.
- 2- *Necesidades de seguridad*: Una vez que las necesidades fisiológicas están relativamente gratificadas, surgen una serie de nuevas necesidades que se relacionan con la tendencia a la conservación frente a situaciones de peligro. Incluye la necesidad de seguridad, estabilidad, protección, dependencia, ausencia de miedo, y cierta preferencia por aquellas cosas que son familiares, frente a las que no lo son. Con su satisfacción se busca la creación y mantenimiento de un estado de orden y seguridad.
- 3- *Necesidades de pertenencia y amor o sociales*. Una vez que las necesidades fisiológicas y de seguridad han sido satisfechas surgen las necesidades de amor, afecto y sentido de pertenencia, que se fundan en la necesidad del ser humano de relacionarse y agruparse, con las necesidades de compañía y participación social. Dentro de estas necesidades tenemos la de comunicación con otras personas, establecer amistad con ellas, manifestar y recibir afecto, la de vivir en comunidad, pertenecer a un grupo y sentirse aceptado dentro de él, entre otras.
- 4- *Necesidades de estima*: Se fundamenta en que toda persona tiene necesidad de una valoración generalmente alta de sí mismo, con una base firme y estable, con necesidades de autorrespeto, autoestima y necesidad de la estima de los demás. Dentro de estas pueden encontrarse dos conjuntos de necesidades subsidiarias: por un lado el deseo de fuerza, logro, adecuación, competencia, confianza ante el mundo, etc.; en segundo lugar, el deseo de prestigio (ser valorado o estimado por otras personas), el estatus, la fama, la dominación, el reconocimiento, etc. La satisfacción de estas necesidades de autoestima conduce a sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y suficiencia, y al sentimiento de ser útil y necesario en el mundo, y su frustración provoca sentimientos de debilidad, inferioridad y desamparo.
- 5- *Necesidades de autorrealización*: Se refiere al deseo del ser humano por la autosatisfacción, por la tendencia de hacer realidad lo que es potencia. La forma específica que tomarán estas necesidades tienen gran variación de un individuo a otro, donde adquiere relevancia el ideal de cada individuo.

A esta serie de necesidades, el autor agrega las necesidades cognitivas: *la necesidad de conocimiento y las necesidades estéticas*. Las necesidades básicas y las necesidades cognitivas están estrechamente relacionadas, siendo estas últimas tan necesarias para el desarrollo de la personalidad como las primeras. Adquirir conocimiento y sistematizarlo, en parte, se ha considerado como una técnica para conseguir confianza básica en el mundo, o como expresión de autorrealización. Se podría postular que hay un “deseo de entender, de organizar, de sistematizar, de analizar, de buscar relaciones y significados, de construir un sistema de valores” (Maslow 1954, p. 37), y estos deseos a su vez, se organizan en pequeñas jerarquías. Es precisamente en esta necesidad de construir un universo nómico particular que adquieren vigencia las diferencias interindividuales, donde la primacía de algunos valores sobre otros, siempre acordes con los ideales, dan cuenta de la pluralidad de estilos de vida y valores de los adolescentes y las adolescentes contemporáneos.

Para Maslow existe una jerarquización de valores que se relacionan con la jerarquía de las necesidades (Ros, 2001), que tiene como punto culminante la búsqueda de la autorrealización (Maslow, 1985). En este modelo, los valores se relacionan con la evolución y el desarrollo de las potencialidades del individuo (Gouveia, 2001).

#### 4.3.3. *La teoría de Hofstede*

Las teorías desarrolladas a nivel cultural intentan dar respuesta a una serie de problemas a los que se enfrentan las sociedades, como por ejemplo, la dialéctica que se presenta entre autonomía personal y adaptación a los grupos que conforman la sociedad.

Hofstede (1980) sostiene que este problema puede resolverse de dos formas en las diferentes sociedades: dando predominancia a la autonomía del individuo, o bien priorizando las normas de los grupos de los cuales forma parte.

Dedicado al estudio de los valores, a partir de una investigación realizada en más de 40 países, Hofstede (1984) definió cuatro dimensiones básicas para distinguir las culturas estudiadas:

1. *Distancia de poder*: Esta primera dimensión hace referencia al grado en que los miembros de una sociedad pueden aceptar como legítima la distribución desigual del poder en las instituciones y organizaciones. Contempla la tolerancia con respecto al grado de desigualdad entre los individuos de una sociedad, considerando hasta qué punto estas desigualdades pueden ser aceptadas como normales. No sólo se refiere a la desigualdad en términos económicos o sociales, sino también en relación al poder, y a la aceptación por parte de una sociedad o institución de un poder desigual ejercido y mantenido por la autoridad organizacional y/o social. Las sociedades que presentan una alta distancia de

poder, valoran más aspectos como el respeto a la autoridad y a quienes la representan, a las normas y a la jerarquía, y prevalece la obediencia y la conformidad. Se mantiene una clara separación entre quienes ostentan autoridad, poder y estatus, frente a quienes carecen de él. Generalmente, en estas sociedades, el poder y la distancia jerárquica se reproducen y manifiestan en todos los ámbitos: la familia, las instituciones, las organizaciones, etc.

2. *Evitación de la incertidumbre.* Hace referencia a las dificultades que los miembros de una sociedad tienen para tolerar la incertidumbre y la ambigüedad, por lo cual tienden a adherirse a las creencias que prometen certezas. En esta dimensión, se expresa en qué medida los individuos de una sociedad prefieren las situaciones estructuradas, valorando tener normas y reglas claras y definidas, intentando acotar la improvisación y la incertidumbre. Aquellas sociedades donde la evitación de la incertidumbre sea relevante, tendrán necesidad de sostenerse en unas normas claras y precisas, y demandarán formas de control que proporcionen seguridad ante lo nuevo, mientras que las sociedades que presentan un bajo nivel en la dimensión “*evitación de la incertidumbre*”, gestionan mejor todo lo relacionado con la incertidumbre, y lo desconocido deja de ser vivido con miedo para pasar a ser aceptado con curiosidad.
3. *Individualismo vs. colectivismo.* Contempla el grado en que los individuos de una sociedad deciden actuar desde una dimensión más colectiva como miembros de un grupo, o desde una dimensión más individual. Considera la preferencia por entornos donde se privilegia la armonía en el grupo de pertenencia y el cumplimiento de las metas propuestas por dicho grupo, en contraposición con las preferencias por entornos sociales poco cerrados donde los individuos deben de cuidar de sí mismos y de sus familiares más próximos. El individualismo sería una muestra de la independencia emocional con respecto a grupos y organizaciones, y su ausencia indicaría dependencia emocional. Según el autor, no deberían esperarse acciones solidarias y humanitarias de un colectivista, que estaría dispuesto a ayudar principalmente a los de su grupo de pertenencia. (Ros y Gouveia, 2001)
4. *Masculinidad vs. Femenidad.* Para establecer esta dimensión, Hofstede se basa en los estereotipos atribuidos tradicionalmente a los roles de género. Se refiere a las diferencias existentes entre las culturas al intentar resolver situaciones más desde un rol femenino o masculino, y contempla la diferencia entre aquellas sociedades donde se valora más la asertividad, la dominación y el materialismo, frente a aquellas otras que priorizan aspectos más vinculados a las emociones y los sentimientos y enfatizan las relaciones personales. Dentro de una cultura, su masculinidad se configura en relación a la preeminencia de los valores masculinos dominantes; una sociedad masculina otorga mayor importancia al

logro, el éxito, la ambición, la asertividad, etc., mientras que una sociedad más femenina valora más a las personas, ayudar a los demás, la calidad de vida, etc.

El modelo de Hofstede (1984) permite realizar una categorización de los valores a partir de la formulación de las cuatro dimensiones. Este modelo, se ha replicado y contrastado en numerosas ocasiones, siendo la dimensión “*individualismo-colectivismo*” la que mayor interés ha suscitado. Hofstede (1984) define la dimensión como una variable unidimensional, donde en un extremo de la dimensión se encuentra el individualismo y en el otro extremo el colectivismo (Dorfman y Howell, 1988; Nakata y Sivakumar, 1996). Otros autores (Triandis, 1996, 1998; Kagitcibasi, 1994) en cambio, sugieren la multidimensionalidad del constructo “*individualismo-colectivismo*”. Sostienen que pueden existir personas que actúen tanto de forma *colectivista* como *individualista*, dependiendo de la situación en la que se encuentren. Un alto grado de colectivismo no necesariamente implica un bajo individualismo, ni a la inversa.

#### 4.3.4. *El modelo de Triandis*

Perfeccionando las ideas de Hofstede (1984), a partir de investigaciones realizadas en diferentes culturas con el objetivo de estudiar las relaciones entre las actitudes, las normas y los valores con la conducta, Triandis (1995) defiende una estructura bidimensional para el individualismo y el colectivismo.

Según Gouveia (2001), a partir de la dimensión “distancia de poder” de Hofstede, Triandis logra identificar dos atributos que sirven para identificar los principales tipos de individualismo y colectivismo: *horizontal* y *vertical*, son los conceptos que presenta como fundamentales (Triandis, 1995).

El concepto *horizontal* sostiene que las personas son similares en la mayoría de los aspectos sobre todo en el estatus. En el *individualismo*, como consecuencia de la alta libertad e igualdad prevalece una concepción del yo como independiente e igual al de los demás miembros de su cultura. Para el *colectivismo*, la baja libertad y alta igualdad generan una concepción del yo como interdependiente e igual.

En el concepto *vertical* se manifiesta la aceptación de la desigualdad y el privilegio de la jerarquía. En el *individualismo*, la aceptación de la baja igualdad genera la concepción de un yo como independiente y diferente, mientras que para el *colectivismo*, el sentido que adquiere servir y sacrificarse en beneficio de su grupo de pertenencia se traduce en un yo interdependiente pero diferente de los demás.

El autor reconoce que el *individualismo* y el *colectivismo* no necesariamente son polos opuestos, y el contexto se transforma en un componente fundamental en el momento de definir el estilo de conducta más apropiado (Gouveia, 2001)

Concediendo mayor importancia a los procesos psicológicos, Triandis (1989) sostiene que la cultura determina la construcción personal, y postula la existencia de tres niveles del yo: un *yo privado*, que es el yo que comprende la evaluación que la persona hace de sus comportamientos, un *yo público*, que incluye la visión que los demás tienen de cada uno de nosotros, y un *yo colectivo* que representa la autopercepción en función de los grupos a los que pertenecemos y con los que nos sentimos identificados. Estos tres tipos de yo que coexisten en todas las personas, se actualizan en función de la dinámica de las situaciones, y sostiene que mientras para los *ideocéntricos* predomina la actualización del yo privado, para los *alocéntricos* predomina la actualización del yo público y del yo colectivo (Ros 2001).

Las dimensiones formuladas por Triandis permiten analizar los valores de las personas: mientras que en el *ideocentrismo* predominan aquellos valores relacionados con la autonomía y la independencia de las personas frente a los grupos, en el *alocentrismo*, las necesidades e intereses grupales predominan frente a los aspectos personales. Al mismo tiempo, mientras que en las estructuras colectivas las personas colaboran con los miembros de los grupos de los cuales forman parte, fomentando un comportamiento cooperativo, la competición parece ser más frecuente en las culturas de tipo individualista, donde se valora básicamente la autoafirmación de las personas a través del éxito, según el criterio social (Gómez, 2011).

#### 4.3.5. La contribución de Inglehart

Basado en la tesis de la jerarquía de necesidades de Maslow (1954), Inglehart (1990) intenta establecer las diferencias culturales que existen en las distintas sociedades industrializadas, motivo por el que realiza un estudio comparativo midiendo las prioridades valorativas en 43 sociedades diferentes a través de la Encuesta Mundial de Valores (Ros, 2002).

A partir de las respuestas obtenidas al indagar sobre los valores más relevantes, y considerando una serie de actitudes hacia la familia, el trabajo, la salud y el bienestar, propone la existencia de una dimensión cultural formada por dos polos, con dos tipos de valores: *los materialistas* y *los postmaterialistas*.

Evalúa entonces los valores de orientación *materialista* (énfasis en la seguridad física y económica) o *postmaterialista* (énfasis en la autoexpresión, integración o satisfacción intelectual) de las diferentes naciones, bajo el postulado de que la

satisfacción de las necesidades fisiológicas, una vez alcanzado el desarrollo, conduce a un mayor énfasis sobre las metas de orientación *postmaterialistas* (Páez y Zubieta, 2001).

Los valores *materialistas* se encuentran, sobre todo, en sociedades donde ha predominado la inseguridad y la escasez económica, y se caracterizan por la defensa de valores como la estabilidad económica, el mantenimiento del orden, apoyar fuerzas armadas poderosas, la seguridad y la lucha contra la delincuencia (Ros, 2001). Las sociedades que priorizan los valores *postmaterialistas* presentan un mayor desarrollo económico y social, y más seguridad, por lo que valoran más la libertad de expresión, el cuidado por el medio ambiente, y la importancia de las ideas por encima de lo económico (Inglehart 1988, 1990).

Inglehart (1990) sostiene que las condiciones económicas de las sociedades son responsables de sus orientaciones valorativas. Se produce un cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas de las metas materialistas (subsistencia y seguridad) a las metas postmaterialistas (apertura al cambio y autoactualización), cuando la sociedad asienta las condiciones económicas apropiadas para brindar seguridad a los ciudadanos aumentando el bienestar (Rodríguez, 2008). Mientras que las generaciones precedentes, por haber vivido experiencias más relacionadas con la privación promovida por contextos de pobreza y de guerra se aferran al materialismo, las nuevas generaciones sienten más atracción por el postmaterialismo, como consecuencia de la prosperidad económica y la estabilidad nacional (Braithwaite y Blamey, 2001).

El autor vincula estos cambios a los cambios experimentados en las condiciones económicas de la modernización y postmodernización. Para la teoría de la modernización, el desarrollo económico se relaciona con los cambios, en cierto modo predecibles en la cultura, en la vida social y política (Ros, 2002).

Ampliando la teoría de la modernización, Inglehart (2000) sostiene que el desarrollo económico da lugar a dos dimensiones psicosociales: la primera dimensión hace referencia a la fase inicial de la industrialización, y la segunda a las condiciones de bienestar económico de las sociedades industriales avanzadas. En las sociedades preindustriales, se valoraba básicamente la tradición (respeto a la jerarquía, obediencia) y la seguridad (económica y física). Las sociedades industriales se caracterizan por el cambio de la tradición a la racionalidad, manteniéndose la seguridad, y aparece la secularización, mientras que las sociedades postindustriales tienden a tener valores opuestos, enfatizando los valores seculares racionales y los valores autoexpresivos, cuestionando la racionalidad de la modernidad como valor absoluto (Ros, 2002).

El paso de una dimensión a otra se configura a partir del crecimiento económico y el desarrollo dentro de una sociedad; cuando las necesidades básicas de los individuos



han sido satisfechas, los valores predominantes de la modernización dejan paso al predominio de los valores de la postmodernización (Ros, 2002).

#### 4.3.6. *Teoría de los valores de Schwartz*

Schwartz (1992) plantea la existencia de una estructura de valores estable a nivel transcultural, y sostiene que el sistema universal de valores que guía la conducta responde a una función adaptativa de los seres humanos. Según Rodríguez (2008), el aspecto más relevante de su teoría es la concepción de los valores como tipos motivacionales, donde cada uno de ellos representa metas y objetivos deseables, y se agrupan en función de aquello que se desea lograr.

Propone una teoría alternativa tomando como referencia la estructura de valores culturales de Hofstede (1980) y Triandis (1990) (Gómez, 2011). Define a los valores como metas deseables y transituacionales, que varían en importancia, y sirven como principios en la vida de una persona (Schwartz, 1992). Estos valores que trascienden las situaciones específicas, se adquieren tanto en el proceso de socialización a través de los diferentes agentes, como por la experiencia individual, y sirven como criterios para justificar las acciones, y al mismo tiempo pueden motivarlas, en tanto que hay un compromiso emocional por parte del sujeto.

Según Rodríguez (2008), Schwartz (2006) resume cinco características principales de los valores, basándose en las teorías precedentes que consideraba más relevantes (Allport, 1960; Rokeach, 1975; Inglehart, 1990).

- Los valores son creencias muy vinculadas a las emociones, no a un objetivo o a una idea preconcebida.
- Los valores son un constructo motivacional. Hacen referencia a las metas deseables que las personas se esfuerzan por conseguir.
- Los valores trascienden las acciones y las situaciones concretas. Son objetivos abstractos, y esa naturaleza abstracta los distingue de otros conceptos como el de norma y el de actitud, que se refieren a acciones, objetos y situaciones específicas.
- Los valores sirven como normas o criterios de actuación, en tanto que guían las acciones.
- Los valores se ordenan de forma jerárquica, de acuerdo a la importancia que tengan unos con respecto a otros. Esta disposición jerárquica de los valores también los distingue de las normas y de las actitudes.

Elabora su modelo con el objetivo de poder comparar los valores generalizables y universales, desarrollando una teoría que contiene un conjunto de valores que pueden encontrarse en diferentes culturas, y propone establecer diferencias entre los valores, haciendo referencia al tipo motivacional de meta que desean expresar.

El tipo de motivación, aspecto esencial que distingue unos valores de otros, deriva de los tres requisitos universales de la condición humana: las necesidades de los individuos en tanto organismos biológicos, las necesidades de interacción social coordinada, y las necesidades de supervivencia y bienestar grupal (Schwartz, 2006).

A partir de los datos recogidos en más de 46 países entre 1988 y 1993, propone una teoría transcultural sobre los valores personales que contienen diez tipos de valores individuales básicos. Los diez tipos de valores individuales propuestos (poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad), se encuentran dispuestos en forma de estructura circular, y se agrupan de tal manera que a los lados quedan ubicadas las tipologías compatibles, mientras que los tipos de valores opuestos se ubican en la dirección contraria. Cada tipo de valor reúne a su vez valores específicos que comparten un sentido común. Estos 10 tipos de valores se relacionan entre sí dinámicamente, de tal modo que cuando aparecen en escena varios de los valores, pueden entrar en conflicto unos con otros.

Tipos motivacionales de los valores personales universales (Schwartz, 1992):

1. *Poder*: Posición y prestigio social, control y/o dominio sobre las personas y los recursos. Incluye otros valores como poder social, riqueza y autoridad.
2. *Logro*: Éxito personal como resultado de demostrar competencias según las normas sociales. Incluye valores como el éxito, ser capaz, ambicioso, influyente.
3. *Hedonismo*: Placer y gratificación sensual para la propia persona. Incluye el placer y disfrutar de la vida.
4. *Estimulación*: Tener excitación, novedad y cambios en la vida. Contiene valores como ser atrevido, tener una vida variada y una vida excitante.
5. *Autodirección*: Independencia en el pensamiento y en la toma de decisiones, creatividad y exploración. Incluye la creatividad, curiosidad, libertad, ser independiente y elegir las propias metas.
6. *Universalismo*: Tolerancia, comprensión, aprecio y protección del bienestar de las personas y del medio ambiente. Contiene otros valores como igualdad, justicia social, sabiduría, ser abierto, mundo de paz, etc.
7. *Benevolencia*: Preservar y reforzar el bienestar de las personas con quienes se tiene contacto personal más frecuentemente. Incluye valores como lealtad, honestidad, responsabilidad, etc.

8. *Tradición*: Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres o ideas que imponen la cultura o la religión. Como valores específicos encontramos ser humilde, respetar la tradición, ser devoto, moderado, etc.
9. *Conformidad*: Restricción y control de acciones e impulsos que pueden dañar a otros o violar normas sociales. Por ejemplo ser educado, obediente, autodisciplinado, honrar a padres y mayores.
10. *Seguridad*: Conseguir seguridad, armonía y estabilidad tanto en la sociedad, como en las relaciones interpersonales y en uno mismo. Incluye la seguridad familiar, seguridad nacional, orden social y reciprocidad de favores.

Estas diez tipologías, a su vez, se agrupan en dos dimensiones bipolares:

- *Apertura al cambio vs. Conservación*: esta dimensión tiene en consideración la independencia de las acciones, pensamientos y nuevas experiencias, e incluye los valores de autodirección, estimulación y hedonismo, frente a la conservación que incluye valores de tradición, seguridad y conformidad.
- *Autopromoción vs. Autotrascendencia*: se refiere a la confrontación entre la persecución de intereses personales, que contiene los valores de poder y logro frente a la preocupación por el bienestar de los demás, que incluye valores como el universalismo y la benevolencia. La bipolaridad implica que perseguir los valores de un extremo de la dimensión, es incompatible con la realización de los valores del otro extremo. El hedonismo en tanto valor incluye elementos tanto de la dimensión de autopromoción como de apertura al cambio.

El autor (Schwartz, 1992, 1994) también sugiere que estos diez tipos de valores pueden clasificarse en tres orientaciones, según el interés que cumplen: los de *interés individualista* (que incluye los valores de autodirección, estimulación, hedonismo, logros y poder), los de *interés colectivista* (incluye los valores de benevolencia, conformidad y tradición, y los de *interés mixto*, es decir, tanto con interés individualista como colectivista (que incluye los valores de seguridad y universalismo (Gouveia, 2001).

A nivel cultural, Schwartz (1994) realiza una crítica a la teoría del individualismo y colectivismo, y propone la existencia de dos tipos de colectivismo y dos tipos de individualismo. Con respecto a la distinción que realiza en relación a los dos tipos de *colectivismo*: uno de los tipos sería aquel que respalda los valores de *conservación a nivel cultural* (representados en aquellas sociedades que priorizan los valores relacionados con la tradición, la seguridad y la obediencia), frente a otro tipo de colectivismo que respalda los valores de *compromiso igualitario* (representado en aquellas sociedades que priorizan los valores de igualdad, justicia social, la paz en el mundo, la honestidad, etc.). Para los dos tipos de *individualismo* propone: un

*individualismo de competencia* (donde el acento valorativo radica en tener éxito, ser ambicioso, capaz, etc.) y otro *individualismo de autonomía intelectual y afectiva* (que incluye valores como ser curioso, disfrutar de la vida, ser creativo, etc.)

Schwartz (1990) fue de los primeros en demostrar que los valores de las personas no son necesariamente individualistas o colectivistas, sino que también existen mixturas. Pueden existir valores individualistas en las culturas colectivistas. Las sociedades pueden tener distintas combinaciones de individualismo y colectivismo (Ros y Schwartz, 1995).

#### 4.4. VALORES, ACTITUDES, NORMAS Y COMPORTAMIENTOS

Según Zubieta (2009), son cada vez más las investigaciones realizadas en los últimos años (Caprara y Zimbardo, 2004; Saraglou, Delpierre y Demelle, 2004) que han considerado el poder explicativo de los valores con respecto a las conductas.

Ros (2001) sostiene que Rokeach (1968) fue el primer investigador que se propuso dar un giro a la tradición inaugurada por Thomas y Znaniecki (1918) que consideraban a las actitudes como el objeto de estudio central de la Psicología Social, desplazando esta centralidad hacia los valores por tres motivos: en primer lugar, porque los valores son un concepto más dinámico con un componente motivacional, y componentes afectivos, cognitivos y conductuales; en segundo lugar, porque los valores son determinantes de las actitudes y del comportamiento; y en tercer lugar, porque los valores constituyen un concepto más económico, en tanto que su número es menor que el de las actitudes, lo que permite una mejor descripción de las diferencias entre personas, grupos o culturas.

Según Rokeach (1973), los valores son guías que determinan las actitudes y el comportamiento tanto a nivel individual como social. Considera a los valores como creencias transituacionales, a diferencia de las actitudes que son creencias específicas sobre un objeto o una situación (Ros, 2001). Para Rokeach (1973), los valores no existen de manera aislada, y generalmente, una actitud o un comportamiento no son la expresión de un solo valor, de modo que intentaba identificar los valores más relevantes en las diferentes culturas (Zubieta 2009). Sus investigaciones le llevaron a concluir que el número de valores importantes era relativamente bajo, y demostró la utilidad de examinar los efectos de los sistemas de valores en las actitudes y los comportamientos (Pastor Ramos, 1986).

Tanto los valores personales como los culturales, parecen estar relacionados con diferentes aspectos del comportamiento como la cooperación, el comportamiento pro-ambiental, el uso de reglas de justicia, etc. (Ros, 2001). Las teorías de los valores personales permiten establecer relaciones entre las prioridades valorativas y los

comportamientos de los individuos o los grupos, bajo la consideración de los valores como orientadores de la acción.

Los valores compartidos juegan roles claves en el funcionamiento psicológico de los individuos. Estos valores, en el seno de una cultura son transmitidos y reforzados desde las instituciones, que en cierto tipo de escenarios sancionan o refuerzan determinadas conductas (Zubieta, 2009). Las personas internalizan valores, actitudes y creencias que les disponen a actuar de determinada manera (Hofstede, 1999).

Como miembros integrantes de una sociedad, nos comportamos de forma pautada, respondiendo a determinadas normas, donde los demás también esperan que nos comportemos de acuerdo con esas normas establecidas, porque los valores y las normas son, al menos parcialmente, compartidos por todos los miembros de la sociedad (Megías et al., 2006).

Según Triandis (1995), mientras que los valores constituyen los fines y principios relevantes en la vida, con los que las personas evalúan lo que es deseable, bueno o bello y que sirven de guía para la conducta, o como enunciados acerca de cómo deben ser las cosas, las normas serían las reglas que regulan las conductas, creencias y emociones deseables e indeseables para los miembros de la cultura, y los roles se relacionan con las conductas esperadas de los sujetos en la estructura social.

Podría considerarse que los valores tienen un carácter más abstracto, con un carácter trascendente respecto a objetos y situaciones; van más allá del objeto o la situación concreta, formando parte del sistema de creencias más arraigadas en la personalidad del sujeto, de difícil modificación (Garzón y Garcés, 1989). Si bien tanto los valores como las normas adquieren una dimensión prescriptiva del comportamiento, aunque ambos se consensuan socialmente, las normas se transforman en los medios o instrumentos para la consecución de determinadas metas, donde cabe destacar también el carácter contextual de los valores, que pueden entenderse como un “sistema de interpretación y de atribución de significados a los hechos, tanto físicos como sociales” (p. 393), y que conllevan atributos afectivos, cognitivos y motivacionales mucho más fuertes que las actitudes.

Elzo (1998) habla de una concatenación de valores, normas y comportamientos. Como ya hemos explicitado, para este autor “se entiende por valores las definiciones de lo bueno y de lo malo, de lo aceptable y de lo rechazable, de lo admitido y de lo prohibido, de lo que hay que hacer y de lo que hay que evitar” (p. 2). Estas definiciones se incorporan al contenido de las actitudes individuales y se manifiestan al interactuar con los demás miembros de la sociedad a la cual se pertenece. Pero a esta acepción, se puede integrar la definición de valor como “*criterio de acción social*”, que no es puesto en duda a corto plazo y al cual se adhiere no sólo de forma racional sino también, y

sobre todo de forma emocional. Puede tratarse de valores individuales o colectivos, adopción de valores que varía según los sujetos, distinción importante en el momento actual de gran pluralidad en cuanto a valores se refiere, donde a veces resulta difícil hablar de valores universales como valores admitidos de forma unánime por toda la sociedad, incluso si se la limita por criterios de edad (Megías et. al., 2006), postulado que se evidencia en nuestro trabajo realizado con adolescentes de entre 12 y 16 años.

Los autores anteriormente mencionados (Megías et al., 2006) sostienen que en el mismo sentido cabe hablar de “normas” como criterio de acción social, que son adoptados por un individuo, por colectivos determinados de una sociedad, o por la sociedad en su conjunto. Estos criterios son el resultado de una decisión meramente racional, y pueden ser puestos en duda a corto plazo, por lo tanto son también a corto plazo modificables. Por lo general, suele haber una relación directa entre los valores y las normas, y entre las normas y las conductas o los comportamientos, aunque no siempre.

En relación al comportamiento, Hualde (1998) sostiene que en los adolescentes más que hablar de conductas o prácticas estables se debería hablar de sucesos. Los diferentes recorridos en este momento de transición están condicionados por múltiples experiencias que determinan el tipo de recorrido que se realiza. El proceso de integración social de los adolescentes y las adolescentes, está condicionado por los diferentes sucesos que ocurren en el ámbito escolar, y por la presencia o ausencia de modelos positivos de identificación. Lo que muchas veces para los adultos es un riesgo, para el adolescente es una necesidad de someter su cuerpo y sus habilidades a prueba, o de forzar los límites que la sociedad impone con sus prohibiciones.

Podríamos decir, en consonancia, que los diferentes contextos, al mismo tiempo que ofrecen diferentes modelos identificatorios para los adolescentes y las adolescentes, también ofrecen múltiples posibilidades de tramitación de diferentes mociones inconscientes (Maldavsky, 1991). Estos aspectos interindividuales, se enlazan con los diferentes valores promovidos desde el ámbito de lo familiar y social.

La enorme transformación que se produce en este proceso de transición, y la conformación de una nueva identidad que se va estructurando con la integración de diferentes elementos en este segundo proceso de individuación, promueve la convivencia de valores que, a veces, entran en conflicto entre sí, con actitudes frente a la vida inconsistentes en relación a ciertos valores que se profesan. Podríamos pensar que si las condiciones desde los contextos son favorables, en esta etapa de la vida caracterizada por una importante inclusión de nuevos elementos, facilitarían el proceso de desarrollo y la conformación de una identidad que pueda integrar de forma consistente los valores que la conforman, en coherencia con las actitudes y los comportamientos en los diferentes ámbitos.

La comprensión de las manifestaciones sociales y psicológicas de la situación humana contemporánea requieren, más que nunca en estos momentos de reajuste esencial de los paradigmas y de confrontaciones sociales, de enfoques holísticos multilaterales y multidisciplinarios, que puedan aportar elementos claves para la comprensión de la trama de relaciones y expresiones conscientes e inconscientes, tanto en el campo de lo imaginario social, como en su articulación dialéctica y contradictoria con las elaboraciones sistematizadas desde la cultura. Una nueva síntesis de las grandes direcciones del pensamiento (desde lo cultural, sociológico y psicológico) puede contribuir a la construcción de una imagen más integradora y completa de la realidad humana contemporánea, donde las normas y los valores puedan conducir a que el ser humano logre, personal y socialmente, la realización de sí mismo y de sus potencialidades (D'Angelo, 1999).

#### 4.5. DE LOS VALORES MODERNOS A LOS VALORES POSTMODERNOS

Con respecto al cambio en los valores dominantes en España, Elzo (2006, 2009) sostiene que analizando su evolución desde una perspectiva diacrónica, puede constatar que mientras que en la sociedad moderna existía la plausibilidad de un proyecto global, holístico, con un referente de acción social, la sociedad postmoderna se caracteriza por la incertidumbre, la duda, el repliegue en lo cotidiano, en lo emocional y en la proxemia.

En esta sociedad contemporánea se valora lo subjetivo sobre lo objetivo, la fiesta sobre la formación y el trabajo, la responsabilidad depositada en los otros sobre la autoresponsabilidad, y la credibilidad en fenómenos para-religiosos sobre la institucionalización de la Iglesia. El compromiso es puntual y a distancia pero no duradero. Valorando el presente sobre el futuro, el pasado queda relegado, aunque cada vez adquiere más fuerza como referente (Elzo, 2006).

Elzo (1998) presenta un cuadro comparativo de los valores postmodernos en relación a los valores de la modernidad.

<b>EL CAMBIO DE VALORES</b>	
(Elzo, 1998)	
<b><i>Modernidad</i></b>	<b><i>Postmodernidad</i></b>
Lo holístico	Lo fragmentario
Lo absoluto	Lo relativo
La unidad	La diversidad
El gran relato	El pequeño relato
Lo universal	Lo particular
Lo objetivo	Lo subjetivo
El esfuerzo	El placer
Lo fuerte	Lo light
El pasado / el futuro	El presente
La razón	El sentimiento, la emoción
La ética	La estética
La certeza	La duda
La autorresponsabilidad	La responsabilidad diferida
Secularización (vs. religión)	Espiritualidad (vs. relig. institucional)
El día	La noche
El trabajo	La fiesta
La utopía	La quimera
La construcción	La deconstrucción
La familia vs. la comuna	La familia vs. la pareja
El hombre	La mujer

Figura nº 2. Cuadro comparativo de valores modernos y postmodernos. Extraído de Serra (1998)

#### 4.5.1. *Los valores de los adolescentes en la postmodernidad*

Elzo (1998) sostiene que los adolescentes y jóvenes son actores sociales condicionados por el entorno, pero no determinados por el mismo. Según el autor, en el ámbito occidental, la experimentación grupal entre los adolescentes y las adolescentes contemporáneos constituye el principal ámbito de socialización, en detrimento de otras instancias tradicionalmente encargadas del cumplimiento de esta función (como la escuela, la iglesia, los partidos políticos, etc.)

No obstante, aunque el adulto actual se ha socializado en los valores modernos, y los adolescentes de hoy se socializan en los valores de la postmodernidad, muchos de los valores referidos a los adultos pueden suscribirse como conformando el universo nómico de los adolescentes y jóvenes actuales (Elzo, 2000, 2011).

El autor, al presentar los valores dominantes de los jóvenes españoles, encuentra que más que una diferencia nómica entre jóvenes o adolescentes y sus padres, podría decirse que hay más una diferencia de grado que de naturaleza. Sostiene que hay menos diferencias entre los adolescentes y sus padres que las diferencias que resultan de las tipologías que se puedan realizar entre los propios jóvenes.



Presenta una serie de diez valores dominantes en los jóvenes de la llamada postmodernidad (Elzo, 1998, 2006):

- 1- El *individualismo* con la búsqueda de autonomía como valor fundante de lo bueno y lo malo, lo útil y lo inútil, lo que sirve y lo que no, todo ello contrastado en el grupo de pares, de amigos o de compañeros (entre los que destaca, muy frecuentemente, un líder, conformando así, sus grupos de referencia).
- 2- La *aceptación del pluralismo* y una actitud básicamente tolerante ante el diferente, con indiferencia hacia quien es distinto si no molesta, junto con el valor de que todo es opinable, que refleja la confusión que existe entre el relativismo del “todo vale” y la relatividad en tanto oposición a la idea de verdad absoluta. Por otra parte, en algunos segmentos estadísticamente importantes de los adolescentes españoles está emergiendo una actitud autoritaria y racista.
- 3- El *presentismo*, con la necesidad de vivir el presente y la dificultad para proyectarse en el futuro, con dificultades también para diferir el goce de lo deseado, y la compartimentación entre el tiempo de trabajo y estudio, y el tiempo de ocio donde el exceso puede convertirse en la norma.
- 4- Una actitud de *antimilitarismo* y pacifista, marcada por la historia política vivida.
- 5- Gran *inseguridad* conjuntamente con el presentismo, ante las dificultades que perciben en el futuro, con la angustia que puede generar ser miembro de una sociedad donde no se comparte sino que se compete.
- 6- La aceptación de la *familia* de origen como institución y como espacio de “convivialidad” buscada y correspondida, con proyección en el futuro en un ámbito familiar. Si retrasan el abandono del hogar paterno es por la precariedad y escasez del empleo, por la carestía de las viviendas, y porque difícilmente podrían empezar su vida emancipada en el mismo o similar nivel de vida que su familia de origen (especialmente, los jóvenes que provienen de clases medias y altas).
- 7- Una adolescencia abierta a toda suerte de sensaciones y emociones con *ausencia de límites*, relacionada con la ausencia de normas, como consecuencia de la falta de referentes firmes y de esquemas de legitimación que hayan propiciado una socialización sólida, donde para muchos jóvenes los límites durante el tiempo libre son los provenientes de su propio cuerpo. Todo límite que proviene del exterior es entendido como una imposición arbitraria proveniente de los adultos. Este hecho puede explicarse desde tres factores: a) En primer lugar, porque en esta sociedad, determinados valores (autoridad, esfuerzo, abnegación, la propia responsabilidad, etc.) han quedado relegados en detrimento de otros (permisividad, hedonismo, delegación de responsabilidad en los demás, exigencia de todo tipo de derechos sin el correspondiente correlato de deberes,

- etc.). *b)* En segundo lugar, por el fracaso de las instancias tradicionales (iglesia, partidos políticos, sindicatos, familia, escuela, etc.) en el cumplimiento de su función fundamental, en tanto orientaban y ofrecían los esquemas legitimadores de valores, normas y actitudes. *c)* En tercer lugar, la familia, aunque continua siendo una institución muy valorada por los adolescentes, tiene mayores dificultades para cumplir su función educadora, ya que su estructuración interna está sufriendo importantes cambios, situación que deja a la familia sin recursos para proporcionar a los hijos, sobre todo durante la adolescencia, criterios normativos seguros y estables.
- 8- La *concepción utilitarista del trabajo*, donde el trabajo es una forma de ganar dinero para poder disfrutar, pero carece de valor como forma de realización personal, valor que se ha desplazado al ocio, que se ha convertido en un producto más de consumo.
  - 9- Hay una *supervaloración de la emoción sobre la razón*. En la modernidad se han priorizado los valores científico técnicos en detrimento de lo sensitivo y emocional, ambos aspectos fundamentales para lograr una real integración que promueva un desarrollo adecuado.
  - 10- Hay una *disonancia entre los valores finalistas y los instrumentales*. Puede hablarse de déficit en los valores instrumentales relacionados con el esfuerzo, la autorresponsabilidad, la abnegación, con una preponderancia de los valores finalistas como el pacifismo, la ecología, etc., y la dificultad de poder sostener estos valores finalistas debido a la discordancia presente entre ambos.

El autor sostiene la hipótesis de que aunque los adolescentes y las adolescentes actuales han crecido en una sociedad que mantiene cierta unanimidad en la formulación de algunos valores universales finalistas, el traslado de los valores instrumentales se realiza de manera más dispersa, afectando el desarrollo integral de los adolescentes, por la dificultad de traducir a la práctica unos valores sin su correspondiente correlato de deberes y responsabilidades (Elzo, 2011).

Según estudios realizados en 2005 con adolescentes y jóvenes españoles, los rasgos que más les caracterizan se definen por factores como “ser consumistas”, “pensando sólo en el presente”, “con poco sentido del deber y del sacrificio”, mientras que “ser maduros”, “generosos”, “tolerantes”, “trabajadores” y “solidarios”, son para los adolescentes, los rasgos que menos caracterizan a los jóvenes, evidenciando la mayor atribución de rasgos negativos hacia ellos y sus pares, y una menor autoestima que la observada en estudios realizados en años anteriores (Elzo, 2006).

Estos rasgos tienen su correlato en lo que los jóvenes valoran, priorizando lo cercano, lo cotidiano, es decir, la familia y los amigos, dando por supuesta la salud. Lo que menos valoran, se relaciona con lo holístico, lo ideológico, es decir, con la política

y la religión. Entre estos dos polos, por orden de importancia valoran: el trabajo, ganar dinero, el tiempo libre, llevar una vida moral y digna, tener una vida sexual satisfactoria, y los estudios para tener una buena formación y mejor competencia profesional.

Según Elzo (2006), una buena relación familiar, unos buenos amigos, y la salud, “conforman la tríada básica, el sustrato desde donde edificar su universo simbólico y todo su edificio de valores” (p. 22). Al mismo tiempo, se justifican en mayor grado entre los adolescentes españoles aquellos comportamientos relacionados con la vida privada donde participe el afecto en las decisiones vitales (divorcios, relaciones de pareja, adopción, etc.), excepto la violencia de género. Entre los comportamientos que suscitan mayor rechazo entre los adolescentes se encuentran los comportamientos violentos (terrorismo, violencia de género, pena de muerte, etc.) y los comportamientos relacionados con la ética civil y la moral pública (como aceptación de sobornos, fraude en el pago de impuestos, etc.).

Los adolescentes valoran más lo individual, lo subjetivo, lo propio y lo próximo en detrimento de una conciencia real de la importancia del otro, de la aceptación del diferente. En este estudio, también se da cuenta del aumento de la intolerancia hacia el diferente, que puede estar encarnada en distintos grupos (neonazis, drogadictos, etc.).

Los inicios de la segunda década de este siglo convoca a los jóvenes y adolescentes a enfrentarse a nuevos retos. Elzo (2011) formula básicamente seis, tres de los cuáles están muy presentes en todos y son muy visibles: a) la situación económica mundial; b) la socialización a través de las nuevas tecnologías; c) la evolución de los núcleos familiares. Junto a estos tres retos, define otros tres menos visibles, de los cuales se tiene menor grado de conciencia: a) la omnipresencia de los valores materiales en detrimento de los valores espirituales; b) la aceleración del tiempo cronológico; c) las nuevas relaciones de género.

También presenta una reformulación de los valores dominantes de los jóvenes de hoy en la sociedad española, considerando los nuevos aspectos emergentes en esta segunda década del siglo XXI. Presenta una lista integrada por cinco valores “positivos” y cinco valores “negativos”.

Como valores “positivos” destaca:

- a) La *capacidad de adaptación*.
- b) El *rechazo al amiguismo*, y al *enchufismo*, enmarcado por una demanda de transparencia hacia las cuestiones públicas.
- c) La *lealtad y la honradez*.
- d) La *conciencia ecológica*.
- e) La *valoración positiva de los Derechos Humanos*.

Por otro lado define como valores “negativos”:

- a) *El presentismo* y la dificultad para adoptar compromisos duraderos. Pero este presentismo, como consecuencia la incertidumbre, puede transformarse en un valor positivo, en tanto que favorece la acomodación al tiempo presente en mayor grado que sus padres.
- b) El *individualismo* en detrimento de la solidaridad.
- c) La *excesiva dependencia de la familia de origen*.
- d) La *sacralización del fin de semana*.
- e) La *predominancia de la conciencia de sus derechos más que de sus responsabilidades*.

Elzo (2011) define esta serie de valores a modo muy general, en el entendido de que no hay juventud, sino jóvenes, por lo tanto pueden reconocerse distintos tipos de adolescentes, con estilos de vida muy diferentes.

En referencia a los retos que los adolescentes deben enfrentar, considerando los valores positivos y negativos dominantes, sostiene la necesidad de propugnar una serie de valores esenciales, dentro de los cuales incluye:

- 1- La competencia personal.
- 2- La inteligencia sintiente.
- 3- La recuperación de la filiación.
- 4- El valor del dinero y no el dinero como valor.
- 5- Apertura hacia la innovación positiva.
- 6- Tolerancia y solidaridad, con la necesaria intolerancia.
- 7- La necesidad futura de formación permanente.
- 8- Importancia de los valores instrumentales, puesto que no basta con los valores finalistas.
- 9- La gestión de la sexualidad.
- 10- La libertad, y la seguridad.
- 11- La primacía del espíritu.
- 12- La utopía por un mundo mejor y más justo.

#### 4.5.2. *Cambios generacionales*

En referencia a los cambios generacionales, Serra (1998, 2012) sostiene que en los adolescentes de esta generación, se observa un cambio que consiste en una mejora en la consideración y el respeto de las libertades personales y democráticas, incluyendo a los menores de edad, cambio que se ha manifestado en la consecución de una mayor autonomía e independencia con respecto a sus padres.

Este cambio generacional en los valores de los adolescentes potencia el individualismo, y promueve numerosos cambios en las relaciones familiares, constatándose una menor relación con la familia extensa y una menor comunicación entre el adolescente y el resto de miembros de su familia (facilitada por el aumento del tiempo dedicado a ver la televisión, el consumo de comida rápida, de modos de comer que suelen realizarse en soledad, preparándose cada uno su propia comida en el momento en que le apetece).

El crecimiento del individualismo, al tiempo que promueve una mayor libertad en el establecimiento, mantenimiento, desarrollo y finalización de las relaciones amorosas entre ellos, parece redundar en relaciones de amistad y de pareja menos profundas, menos basadas en el componente de intimidad.

Para Serra (1998), si bien era necesario un cambio en la educación parental, desde la excesiva represión anterior hacia una mayor apertura y comunicación padres-hijos, la educación de los adolescentes de nuestro tiempo parece haberles proporcionado pautas de crianza excesivamente permisivas, con bastante dificultad para mostrarles criterios claros de comportamiento, que se manifiestan en una importante ausencia de valores definidos que sirvan de guía para sus acciones. A los avatares producidos en este continuo proceso de cambio adolescente, se suma la confusión que pueden experimentar en la toma de decisiones cuando se presentan varias alternativas posibles, careciendo de directrices que puedan ir en su auxilio, propiciando la elección de la alternativa que les resulte más fácil de seguir, aunque no por ello la más conveniente.

En líneas generales, para la autora (Serra, 1998), el gran cambio generacional que se ha producido en los valores dominantes de la sociedad española, manifiesta en la población adolescente un mayor desarrollo de la tolerancia hacia posturas y opiniones diferentes, que guardan relación con cierta confusión ideológica en cuestiones de posicionamiento ya sea a la derecha o a la izquierda, mostrando además, un culto al placer (destacando el culto al cuerpo, la preocupación por la apariencia física), así como un eclecticismo religioso paralelo al político (con tolerancia y respeto hacia otras religiones, disminución de la práctica religiosa católica, y una pérdida de carácter religioso de bodas, comuniones, confirmaciones, etc., frente al social).

Estos cambios unidos al reconocimiento de la igualdad del esquema de género, propiciado por la incorporación de la mujer en el ámbito laboral y la participación masculina en las tareas del hogar, promueven diferentes alternativas (vinculares, concepciones de modelos de familia, etc.) que conviven actualmente con modelos más tradicionales, enmarcados en un contexto donde el futuro se presenta como inestable e incierto.

Serra (1998) presenta una lista de valores dominantes de la juventud española, que son complementarios a los valores propuestos por Elzo (1998).

<b>LOS VALORES DOMINANTES EN LA JUVENTUD ESPAÑOLA ACTUAL</b>	
<i>Emilia Serra</i>	<i>Javier Elzo</i>
Desarrollo de la tolerancia	Aceptación del pluralismo: tolerancia
Conciencia ecológica	Conciencia ecológica
Religión hedonista (culto al placer)	Ausencia de límites o de normas: abierto a nuevas sensaciones y emociones (“lo que aguante el cuerpo”)
Relativismo axiológico, desaparición de dogmas	
Corrientes relacionadas con la solidaridad (ONG, voluntariado,...)	
Reciclaje	
Apatía política	
Confusión ideológica (derecha/izquierda)	
Individualismo	Individualismo
Materialismo/postmaterialismo	Presentismo: dificultad de proyectarse en el futuro; vivir el presente a tope.
Competitividad	Concepción utilitarista del trabajo, que aparece como un medio de realización personal
Concepción de la familia (familias alternativas)	Aceptación de la familia de origen como fonda gratuita.
Conciencia nacionalista (idioma, signos,..)	
Objeción de conciencia	Pacifismo: antimilitarismo
Igualdad de esquema de género	
	Inseguridad ante un futuro que lo perciben negro
	Supervaloración de la emoción sobre la mera razón

Figura nº 3. Cuadro comparativo de los valores dominantes de la juventud española. Extraído de Calatayud (1997).

Para Flaquer (2011) existe un alto nivel de similitud entre las opiniones de los padres con sus hijos, especialmente si tenemos en cuenta la valoración que se realiza de

la familia. Pero con respecto a otros ámbitos, más relacionados con la vida privada de los adolescentes y las adolescentes como el ocio y el tiempo libre, la forma de relacionarse con sus parejas o en relación a la vida sexual, las discrepancias son mayores entre padres e hijos.

Por otro lado, la presión que supone el paro juvenil como problema, es ineludible para cualquier adolescente actual, en tanto que el trabajo constituye un elemento fundamental en la inserción plena de toda persona en la sociedad (Revilla, 2001).

La reproducción social requiere de la sucesiva aportación de nuevas generaciones que se integren en la estructura para sustituir a las anteriores (Revilla, 2011), y la sociedad debe encargarse de socializar y de ubicar en esa estructura a sus nuevos integrantes (Allerbeck y Rosenmayr, 1977).

Al mismo tiempo, la juventud al integrarse en la estructura social se encarga de aportar innovaciones, con lo cual los jóvenes cumplen una función tanto de reproducción como de transformación social, y van ejerciendo su influencia en los diferentes ámbitos, donde se ven obligados a crear sus propias respuestas para afrontar nuevos problemas, distanciándose así de pautas que ya resultan obsoletas (Beltrán 1984).

Pero Revilla (2001), haciendo referencia a otros autores (Beltrán, 1984; Allerbeck y Rosenmayr, 1977), sostiene que esta transformación social no siempre se logra, ya sea por falta de fuerza, por acomodación a la sociedad, etc., lo que abre la posibilidad a hablar de juventudes más conformistas o más rebeldes y revolucionarias.

De todos modos, Andrés Orizo (1995, 1996) sostiene que dadas las peculiaridades propias de la adolescencia, etapa vital que podría ser calificada como la del cuestionamiento de los valores recibidos en la infancia y la construcción de la propia identidad en el camino hacia la adultez, los adolescentes de hoy siguen manteniendo las actitudes más revolucionarias, radicales, abiertas y secularizadas de todo el espectro de la población, tal y como se ha observado en la inmensa mayoría de épocas de la historia.

#### 4.6. CONTEXTOS EDUCATIVOS Y TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA ADOLESCENCIA

La transmisión de valores se realiza en el proceso de socialización desde los múltiples contextos. Estos diferentes contextos influyen en la formación de la identidad, puesto que configuran expectativas y creencias en relación a las opciones disponibles en el ámbito ocupacional, ideológico y relacional y proporciona modelos y oportunidades para la práctica de la conducta exploratoria en distintos dominios (Molpeceres y Zacarés, 1999).

Los principales agentes de socialización (Elzo, 2003) son la familia, el grupo de pares, la escuela, medios de comunicación, la iglesia y otros medios como pueden ser internet, etc. Pero entre los adolescentes y jóvenes de la postmodernidad, se produce una forma particular de socialización, más caracterizada por la experimentación grupal, compartiendo y ensayando conductas mayoritariamente en sus grupos de pares, y menos desde los agentes tradicionales. Otras instancias históricas de socialización como la escuela, las iglesias, los partidos políticos, etc. parecen haber perdido algo de esta capacidad socializadora, sobre todo estos dos últimos, y los adolescentes deconstruyen y construyen, desde sus experiencias, lo transmitido por estas diferentes instancias, configurando nuevas construcciones valorativas, construyendo sus propios modelos de comprensión de la realidad, intentando integrar los diferentes aspectos que provienen de las diferentes instancias, generando una nueva autoconstrucción.

Dentro de las instancias tradicionales que han perdido su vigencia como socializadoras, la familia parece ser una excepción, en tanto continúa siendo la institución más valorada por las adolescentes y los adolescentes españoles (Elzo, 2012), junto con el grupo de pares y amigos que han ido ganado terreno, evidenciando la importancia de los grupos primarios en este proceso.

Según Marchesi y Pérez (2005), “Cada vez más se constata que la educación trasciende con mucho las paredes de la escuela y que la acción educadora de las familias es un factor de primer orden para el desarrollo y el aprendizaje de los hijos-alumnos” (p. 22). En cuanto al significado de “educación”, varios autores concuerdan con que hay cierta ambigüedad con respecto al término.

“...engloba tanto acciones intencionales dedicadas a transmitir determinados conocimientos y capacidades, como objetivos más generales, como transmitir determinados valores y actitudes hacia la vida y las relaciones con los demás, derivados no de acciones intencionales, sino simplemente de las características de la convivencia familiar y de sus efectos sobre la personalidad de cada individuo” (Meil, 2005, p. 86).

También Marchesi (2005) comparte la perspectiva de Elzo (2003). Realizando un estudio con una muestra representativa de población española con respecto a los factores que influyen en la educación de los adolescentes, según los padres, la familia, la escuela y los amigos son, de los factores analizados, los que se consideran más influyentes en la educación de sus hijos. De los padres consultados el 93,1% considera que la familia influye bastante o mucho en la educación de los hijos, el 81,4% realiza la misma valoración con respecto a la escuela y el 75,5% de los padres cree que los amigos tienen bastante o mucha influencia en la educación de sus hijos. Los otros dos



factores incluidos en el estudio, se ubican a cierta distancia de éstos que han sido considerados como prioritarios: a los medios de comunicación, sólo la mitad de los padres atribuye una gran influencia, y con respecto a la pertenencia del hijo a un grupo organizado o institución, el 36,4% de los padres manifiesta que tiene bastante o mucha influencia en la educación de sus hijos.

Siguiendo a Marchesi y Pérez (2005), las comparaciones entre los diferentes colectivos que han participado en esta encuesta no presentan especiales diferencias entre ellos, aunque pueden verse diferentes tendencias en algunos aspectos. En relación con la familia, no hay diferencia entre los padres en función de la titularidad del centro (sean públicos, concertados o privados). Sin embargo, hay algunas diferencias si se comparan las respuestas según la etapa educativa en la que están escolarizados sus hijos. Así los padres con hijos en Bachillerato atribuyen a la familia una importancia algo menor que los padres con hijos en Educación Primaria, datos que podrían ser esperables teniendo en cuenta la progresiva autonomía de los hijos a medida que van creciendo.

Con respecto a los amigos, sólo los padres de centros de titularidad privada atribuyen una mayor influencia, pero no se observan diferencias significativas en relación con la etapa educativa, aunque se hubiera esperado una mayor valoración de la influencia de los amigos en los padres de alumnos de Bachillerato.

Por último, con respecto a la importancia de la vinculación de los hijos con alguna institución o asociación, solo se manifiesta en los alumnos de Educación Primaria, quizás porque consideran a sus hijos más pequeños más influenciables.

Realizando un análisis comparativo con la misma encuesta realizada seis años antes (en 1999), el orden de los factores considerados como influyentes es el mismo: en primer lugar se encuentra la familia, luego la escuela, a continuación los amigos y por último los medios de comunicación y la vinculación a una asociación o institución. Pero a pesar de que el orden de factores se mantiene constante, se observan cambios en cuanto a la importancia otorgada a cada uno de ellos. En la encuesta realizada en 2005 los padres mantienen la misma valoración con respecto a la familia, pero otorgan un poco menos de importancia a la escuela (que aunque pierde fuerza continua siendo un factor poderoso), e incrementan notablemente el peso de los amigos y de los medios de comunicación.

De acuerdo a lo expuesto, nos referiremos a dos de los factores que aparecen como relevantes: la educación en el contexto familiar y las funciones de la escuela y el grupo de pares. La importancia del grupo de amigos viene justificada en este trabajo por el tema que nos convoca.

4.6.1. *La transmisión de valores en el contexto familiar*

La transmisión de valores ha sido una de las funciones sociales que históricamente han cumplido las familias en todas las sociedades y en todos los tiempos. Esta transmisión discurre a través de múltiples vías, ya sea promoviendo con plena conciencia aquello que se quiere transmitir, o bien, como ocurre la mayoría de las veces, realizando la transmisión sin tener conciencia de ello, a través de respuestas a múltiples preguntas, comentarios, opiniones, actitudes o comportamientos, sean hacia los propios hijos o en los vínculos interindividuales con los demás, aspectos que son observados, imitados e interpretados por los hijos normalmente de forma inconsciente (Meil, 2005). Pero los valores “también se transmiten a través de los comportamientos que explícitamente se promueven en los hijos, de los premios y castigos que se utilizan y de las visiones del mundo que los padres presentan a sus hijos” (p. 87).

En el intento de lograr una aproximación a lo que los padres consideraban como relevante transmitir a sus hijos, teniendo en cuenta la Encuesta Mundial de Valores realizada en el año 2000 (Andrés Orizo y Elzo, 2000), se pudo constatar que los valores más frecuentemente citados por los padres españoles de edades comprendidas entre 30 y 50 años eran: los *buenos modales*, la *responsabilidad*, y la *tolerancia y respeto hacia los demás* (citados por más de 8 de cada 10 padres, sin diferencias apreciables según sexo). Sin embargo, la transmisión de la fe religiosa no ha tenido un lugar prioritario dentro de los objetivos educativos, ni siquiera para los padres religiosos, sino que priorizan otros valores que consideran más relevantes para la inserción social de sus hijos.

Estos objetivos educativos prioritarios aceptados por la gran mayoría de los padres (y también por la sociedad en general) son propios de las sociedades desarrolladas, democráticas y laicas, y son compartidos también por la mayoría de los padres de los demás países de la Unión Europea (Meil, 2005, p. 89).

Podría decirse entonces, que la mayoría de los padres han intentado transmitir, sobre todo, aquellos valores que posibiliten una convivencia en paz en el futuro (tolerancia, responsabilidad) y el «éxito social», entendido como una inserción satisfactoria en la sociedad a través del esfuerzo individual y el trabajo, valores también considerados por los padres. Pero una importante minoría (aproximadamente el 15%) no considera el “esfuerzo en el trabajo”, ni en ningún otro valor que pueda relacionarse con éste, lo cual resulta bastante preocupante debido a la importancia de la formación continua y la necesidad de adaptación a las nuevas realidades que estos tiempos requieren. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se ha encontrado que aquellos padres que priorizan el desarrollo de la capacidad de razonar sobre la obediencia,

tienden a optar por soluciones negociadas, mientras que aquellos padres que privilegian la disciplina y la obediencia tienden a optar más por la amonestación y el castigo (Meil, 2005).

Aunque no hay una consistencia absoluta por parte de los padres, puesto que no siempre responden de la misma forma ante comportamientos y valores que desean transmitir a sus hijos, la aproximación a estas diferentes tendencias en cuanto a modelos, marcan diferentes estilos educativos que dejan una profunda huella en la construcción de las nuevas configuraciones subjetivas del adolescente, influyendo en sus proyectos vitales, en su ubicación en la realidad social y en su sistema de valores.

#### 4.6.2. *Las funciones de la escuela y el grupo de pares*

La familia, además de ser una promotora directa de determinados valores, mediatiza la integración de diferentes universos nómicos en sus hijos incorporándolos en diferentes escuelas, que priorizan diferentes escalas valorativas según sus proyectos educativos. Si bien en el momento actual no todos los padres tienen la posibilidad de enviar a sus hijos a sus centros educativos de preferencia, sí pueden optar por no enviarlos donde no quieren, elección casi siempre pautada por la exclusión de algunos valores que no desean perpetuar en la formación y conformación de la identidad de sus descendientes. A través de la inserción de los hijos en los diferentes centros, se mediatizan también las relaciones con sus grupos de pares, siendo la escuela además de transmisora de valores, el ámbito privilegiado donde se desarrollan las relaciones intersubjetivas de carácter exogámico para los adolescentes, excediendo así, las funciones que tradicionalmente se le han adjudicado.

Toda sociedad tiende a autoconservarse mediante la incorporación de nuevos miembros a la estructura social. A través de la escuela, se transmiten a las nuevas generaciones las pautas culturales y los valores que regulan la vida del grupo, y como institución social, promueve la transmisión de aquellos valores que le permiten a la sociedad subsistir y perpetuarse, adaptando al sujeto a su grupo social, civilizándolo y culturizándolo (Quintana, 1980), constituyendo un marco normativo privilegiado (Díaz Aguado, 1996).

En el medio escolar, las normas se convierten en reguladoras de la conducta y permiten prever, hasta cierto punto, las relaciones interindividuales allí desarrolladas, contribuyendo a la formación de la personalidad y a la conformación de la intersubjetividad de los adolescentes. Los alumnos, han de incorporar un conjunto de normas y reglas que permitan el funcionamiento del centro educativo, en general, y del aula, en particular, en un entorno que facilite la toma de conciencia del grupo y de la institución a la que pertenecen, desde donde se espera de ellos una serie de

comportamientos acordes a los valores que se inspiran desde el proyecto educativo (Calatayud, 1997).

La función social de la escuela prevalece sobre su función cultural e intelectual, (Quintana, 1980), respondiendo a la necesidad social de transmitir la cultura a las jóvenes generaciones, socializándolas e integrándolas en la colectividad, al tiempo que se las prepara para desempeñar un papel activo en ella; es la institución donde las nuevas generaciones reciben de distinta forma la acumulación de experiencias y conocimientos del pasado, al mismo tiempo que van adquiriendo e incorporando una serie de hábitos y costumbres, y puede considerarse como un lugar de encuentro intergeneracional, donde se persigue, de forma intencional, la incorporación de los individuos más inmaduros a las formas de vida adulta a través del aprovechamiento gradual de los recursos y avances que el propio hombre ha ido conquistando a lo largo del tiempo (Calatayud, 1997). La educación va cumpliendo con tales cometidos de un modo más o menos eficiente, de modo que la escuela es primariamente una institución social, siendo la educación un proceso social (Dewey, 1973).

También el profesor, sea de manera explícita o implícita, transmite determinados valores a través de sus palabras, gestos, actitudes, acciones u omisiones, dejando en evidencia la imposibilidad de una enseñanza neutral en el campo de los valores (Pérez Delgado y García-Ros, 1991).

Morín (2001) especifica las funciones de la escuela:

1. En primer lugar, cumple una función de *transmisión de pautas culturales de comportamiento*. La generación hegemónica se sirve de la escuela para difundir su cosmovisión del mundo, su escala de valores y su modo de entender y realizar la vida.
2. En segundo lugar, cumple una función de *conservación de la organización social*. La sociedad tiene una tendencia conservadora, y la educación cuida de perpetuarla por su misma inercia institucional.
3. En tercer lugar, encontramos una función de *adoctrinamiento*. La educación se propone siempre, y difícilmente podría dejar de hacerlo, introducir una ideología que conlleva de manera explícita o implícita las creencias dominantes de ese determinado momento histórico. Podríamos agregar que el devenir histórico ha promovido cambios también en los mecanismos de disciplinamiento; con el pasaje a la postmodernidad, éstos son cada vez más sutiles, pero no por ello menos eficientes.
4. También ejerce la función de *iniciar a la nueva generación en la vida social*; los niños y adolescentes resultan particularmente impresionables ante la influencia de quienes los educan.

5. En quinto lugar, encontramos la función de *socialización*, con la necesidad de adaptarse a las demandas sociales y acomodarse a las exigencias que la sociedad impone.
6. Por último, una función de *homogeneización social*. La educación, si bien ejerce un papel diferenciador dentro de la sociedad (contribuyendo a la división del trabajo, al mantenimiento de distinciones sociales, etc.), también tiende a constituir un todo social compacto y uniforme, puesto que hay cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar.

Según el estudio realizado por Marchesi y Pérez (2005), con respecto a la importancia que los padres atribuyen a la escuela, pueden encontrarse diferencias tanto en función de la titularidad del centro como de la etapa educativa. Con respecto a la titularidad, los padres de centros privados atribuyen a la escuela una importancia algo mayor que los padres de centros concertados, y éstos a su vez, les otorgan más importancia que los padres de los centros públicos. Con respecto a la etapa educativa, los padres con hijos en Educación Primaria otorgan mayor importancia a la escuela que los padres con hijos en la ESO o Bachillerato. Estas diferencias concuerdan con los valores obtenidos en el mismo estudio realizado en 1999. En cuanto a los profesores, se manifiesta una opinión positiva en los tres tipos de centros.

En este estudio también se incluyen las valoraciones que hacen los padres respecto al centro de estudio al que acude su hijo. En la mayoría de las dimensiones consultadas no se presentan grandes diferencias. Sin embargo, sí se obtuvieron algunas variaciones en función de la titularidad: en los centros públicos los padres valoran mejor la actuación de su equipo directivo; en los centros concertados, los valores que el centro transmite; y en los centros privados, el ambiente de estudio del centro.

Con respecto al aprendizaje podríamos señalar, de acuerdo con Elzo (2006), que los cambios de esta nueva sociedad emergente, promueven cambios en las modalidades de aprendizaje.

Históricamente han sido consideradas tres modalidades:

1. El *aprendizaje formal*. Se desarrolla en los centros de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas o cualificaciones reconocidas.
2. El *aprendizaje no formal* se realiza paralelamente a los sistemas de educación y formación, y generalmente no proporciona títulos formales.
3. El *aprendizaje informal* es un complemento natural de la vida cotidiana. Este aprendizaje por lo general no es intencionado, por lo cual muchas veces no es reconocido como positivo para la adquisición de conocimientos y aptitudes. Se realiza en la casa, en la vida cotidiana, entre los amigos, etc.

Según el Memorandum sobre la educación a lo largo de toda la vida (Bruselas, 30 de noviembre de 2000. SEC-2000, 138. Comisión de la Comunidad Europea), en las condiciones actuales, el aprendizaje informal corre el riesgo de quedar excluido del panorama, a pesar de que es la forma más antigua de aprender y sigue formando la base del aprendizaje en la primera infancia. Los contextos informales representan una enorme reserva educativa y podrían ser fuente de innovación para los métodos didácticos.

Podríamos pensar que la exclusión del aprendizaje informal está condicionada por la relación dialéctica existente entre los diferentes elementos. Los valores dominantes de la sociedad postmoderna con el individualismo y el repliegue en lo cotidiano, como dos de sus aspectos emblemáticos, forman parte de un contexto que, en general, se presenta como muy competitivo, sobre todo en relación a las exigencias del medio en cuanto a lograr una adecuada inserción social.

Con respecto al papel de la escuela, según Elzo (2006), dentro de las funciones que se le asignan, cabe recordar tres como prioritarias:

1. *La transmisión de conocimientos*, para obtener alumnos lo más instruidos y cultos posible.
2. *La formación*, para que obtengan habilidades necesarias para insertarse socialmente en un puesto de trabajo.
3. *La educación*, con el objetivo de lograr alumnos que se conviertan en ciudadanos responsables. De las tres, la tercera es la más urgente e importante hoy en día.

Con respecto a la opinión de los estudiantes, preguntados los escolares españoles por las razones para estudiar, predomina la dimensión instrumental de los estudios sobre la expresiva-afectiva, y también sobre la formativa, lo que explica la escasa importancia que le conceden como agente de socialización (González-Anleo, 1999), por lo menos desde el orden de lo manifiesto.

Pero algo quedaría escindido si a lo expuesto hasta aquí no agregáramos los aportes de los llamados filósofos de la posmodernidad. Foucault (1976) hacía referencia a la escuela como institución normalizadora, y sostenía que en toda sociedad, “el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (p. 83). Afirma que a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, se descubre el cuerpo como objeto y blanco del poder, y conceptualiza la idea de “cuerpos dóciles”, sosteniendo que pueden encontrarse signos de esta gran atención dedicada al cuerpo que se manipula, se le da forma, se educa y obedece.

Las disciplinas desarrolladas en el transcurso de los siglos XVII y XVIII se convierten en las nuevas fórmulas de dominación, y constituyen los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan su sujeción y les imponen una relación de docilidad-utilidad. La disciplina fabrica entonces cuerpos dóciles, sometidos y ejercitados, y “aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (Foucault, 1976, p.83). Estos métodos disciplinarios se encuentran desde muy pronto actuando en los colegios y las escuelas, y se instaura una nueva “microfísica del poder” (Foucault 1979), dando lugar al “nacimiento del hombre del humanismo moderno”.

A partir de entonces, se trata de instaurar comunicaciones útiles, interrumpir aquellas que no lo son, y vigilar en cada instante la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir sus cualidades o sus méritos. Se fijan unos lugares determinados para responder no sólo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil. Así la escuela, en una distribución del espacio que también da cuenta de las relaciones de poder, comienza a conformarse de clases homogéneas, compuesta por elementos individuales que se disponen unos al lado de otros, bajo la mirada del maestro. En este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo a su edad y su conducta, ocupa un lugar u otro, desplazándose por una serie de casillas a lo largo de su enseñanza, unas ideales, que marcan la jerarquía del saber, y las otras, que deben traducir materialmente en el espacio de clase o del colegio la “distribución de los valores y los méritos”, con el “rango” como gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar.

La organización del espacio como un espacio serial, y la asignación de lugares individuales, hace posible el control de cada uno y el trabajo simultáneo de todos, organizando una nueva economía del tiempo de aprendizaje, que ha hecho funcionar al espacio escolar como una máquina de aprender, de vigilar, de jerarquizar y de recompensar.

Así, desde muy temprana edad, se van moldeando los “cuerpos dóciles”, garantizando la obediencia y una mejor economía del tiempo. El poder disciplinario entonces, “endereza las conductas”, y su éxito se debe al uso de tres instrumentos simples: la vigilancia o inspección jerárquica, la sanción normalizadora, y el examen, que combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. El examen “es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (Foucault, 1976, p. 113), motivo por el cual en todos los dispositivos disciplinarios, el examen se encuentra fuertemente ritualizado.

Deleuze (1991) sostiene que Foucault sitúa el apogeo de las sociedades disciplinarias en los comienzos del siglo XX, que proceden a la organización de los grandes espacios de encierro, donde el individuo pasa de un espacio cerrado a otro: de la familia a la escuela, de ella al cuartel, después a la fábrica, etc., y cada uno de estos espacios *de encierro* tiene sus propias leyes. Deleuze sostiene que estas sociedades disciplinarias, comienzan a sufrir una crisis que se precipita luego de la segunda guerra mundial, con una crisis generalizada de todos los lugares de encierro, entre ellos la familia, la escuela, etc., momento a partir del cual comienzan a instalarse las sociedades de control, reemplazando progresivamente a las sociedades disciplinarias, y cada régimen se enfrenta a liberaciones y servidumbres.

El autor sostiene que así como los encierros son moldes, los controles son modulaciones, es decir, como módulos autodeformantes que pueden cambiar de un momento a otro, continuamente. La empresa comienza a sustituir a la fábrica, y se esfuerza por imponer una modulación de salarios (que pasan por desafío, concursos, etc.), introduciendo al mismo tiempo una rivalidad “inexplicable como sana emulación, excelente motivación que opone a los individuos entre ellos” (p. 2). El principio modular del “*salario al mérito*” se propaga a la educación, y así como la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y constituye el medio más seguro para librar la escuela a la empresa.

El capitalismo ya no se basa en la producción, sino en la superproducción, ya no es un capitalismo para la producción, sino para el producto, es decir para la venta y el mercado (lo que quiere vender son servicios y lo que quiere comprar son acciones). La fábrica ha cedido lugar a la empresa; la escuela y los demás lugares, son figuras de una misma empresa que sólo tiene administradores, y la crisis de las instituciones se fundamenta en una instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación, y es a los jóvenes “a quienes corresponde descubrir para qué se los usa, cómo sus mayores descubrieron, no sin esfuerzo, la finalidad de las disciplinas” (p. 3).

La escuela constituye también el ámbito privilegiado para el desarrollo de las relaciones con sus pares, y si hay algo que caracteriza a la etapa adolescente, es la importancia que se adjudica a las relaciones con sus iguales, etapa de transición también de la dependencia de las relaciones parentales a la dependencia de las relaciones con los iguales, convocadas por la necesidad de nuevos referentes exogámicos. Según Delgado et al. (2011), cada vez son más los investigadores que apelan a la teoría del apego para analizar las relaciones entre iguales en la adolescencia, probablemente justificada por la definición de las relaciones de amistad propuesta por algunos autores a partir de las cuatro dimensiones básicas de compañía, apoyo, seguridad y cercanía, que hacen alusión a dimensiones consideradas en el marco de la teoría del apego como búsqueda



de proximidad, base segura, búsqueda de refugio emocional y ansiedad ante la separación.

Pueden establecerse entonces algunos nexos que permiten conjeturar que aquellos chicos y chicas que han logrado establecer un tipo de apego seguro en sus vínculos familiares durante la infancia, tenderían también a mantener este tipo de vínculo dentro de su grupo de pares, siendo precisamente esta seguridad en el vínculo la que permitiría el despliegue de algunas competencias sociales fundamentales en el establecimiento de las relaciones con los iguales. Por este motivo, muchos investigadores (Hazan y Shaver, 1987; Sánchez-Queija y Oliva, 2003; Zimmerman, 2004) han analizado la relación entre el tipo de apego construido en la infancia y algunas dimensiones de las relaciones de amistad como la confianza, la intimidad o la comunicación (Delgado et al., 2011).

Según Delgado (2011), en los pocos estudios realizados con adolescentes puede encontrarse una concordancia del 55% entre el estilo de apego desarrollado con los padres y el desarrollado con los iguales (Furman, Simon, Shaffer y Bouchey, 2002), de modo que los chicos y chicas con un apego de tipo inseguro muestran mayor hostilidad y menor capacidad en el manejo de habilidades sociales en las relaciones con los pares (Cooper, Shaver y Collins, 1998; Kobak y Sceery, 1988), mientras que aquellos chicos y chicas con un estilo de apego seguro, presentan mayor competencia social y establecen vínculos amistosos de mejor calidad. (Allen, Moore, Kuperminc y Bell, 1998; Allen, Porter, McFarland, McElhaney y Marsh, 2007; Sroufe et al., 2005). En los estudios longitudinales realizados también se ha encontrado que el apego entre el niño y su madre predice la competencia con los iguales 15 años después (Englund, Levy, Hyson y Sroufe, 2000).

También puede observarse importantes diferencias de género en las relaciones con los iguales. Mientras que las chicas presentan fundamentalmente necesidades sociales de amor, afecto, apoyo y compañerismo, en los chicos en cambio, las necesidades están más relacionadas con el logro, el poder, la aprobación o la autoridad, al tiempo que las chicas suelen sentirse más cómodas en la relación íntima con una amiga, comodidad sustentada en una mayor intimidad, que las díadas constituidas por amigos varones. Pero como veremos más adelante, estas necesidades surgen imbricadas con profundas diferencias de género y los valores asociados a la masculinidad y la feminidad.

No obstante, no todos los autores defienden esta generalización de los patrones de apego (Sánchez-Queija y Oliva, 2003), considerando que los modelos representacionales internos pueden modificarse y reformularse a partir de las nuevas experiencias relacionales, o por los avances evolutivos que surgen junto con el pensamiento formal en la adolescencia.

Estos cambios en los modelos representacionales, pueden promover al mismo tiempo, una redefinición de prioridades valorativas, a partir de las diferentes

recolocaciones promovidas por el encuentro con lo diverso (Maldavsky, 1997), sobre todo desde el grupo de pares, generando un cambio en el predominio de las corrientes psíquicas (Freud, 1918) en el adolescente y las adolescentes, que viene a fundamentar la emergencia y posterior sostenimiento de los diferentes universos nómicos.

#### **4.7. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS INVESTIGACIONES EN EL ESTUDIO DE LOS VALORES**

El enorme incremento que han tenido en los últimos años las investigaciones sobre valores nos interpela a la difícil tarea de tener que enumerar algunos de los trabajos realizados, excluyendo otros que podrían ser igualmente importantes. De todos modos, se podría decir que los diferentes estudios parten principalmente de teorías como la de Rokeach (1973), Hofstede (1980), Triandis (1995), Inglehart (1998), Schwartz (2001) y Schwartz y Bilsky (1987), y diversos autores coinciden al considerar a Rokeach como el fundador del estudio moderno de los valores (Elzo, 1997; Ros 2001).

Las aportaciones de Rokeach son retomadas por Elzo (1994), uno de los principales investigadores sobre los valores de los adolescentes y jóvenes españoles que se adhiere a la definición de valores instrumentales y finalistas, y tomando también como referencia para su modelo la tesis planteada por Inglehart (1990) sobre materialismo y postmaterialismo tan ampliamente debatidas (Elzo, 2004), propone una tipología para explicar los valores de los adolescentes y jóvenes españoles (Elzo 1990, 1994, 1999, 2003 y 2005).

Los estudios sobre valores, desde una perspectiva internacional comparada, tuvieron su origen en las investigaciones de Inglehart en los años 70, que se plasmaron en la formulación de su teoría sobre el “postmaterialismo” (1976). A partir de ese momento, un grupo de investigadores, principalmente europeos, realiza en 1981 la Encuesta Europea de Valores (European Values Survey), originariamente en 16 países, en su mayoría europeos, donde España participa intensamente desde el comienzo de los estudios.

Comienza a promoverse un gran interés por el estudio de los valores, y con la finalidad de explorar la dinámica del cambio en las prioridades valorativas, se realiza una nueva investigación en 1990, que incluye esta vez a 29 países, al mismo tiempo que se realiza la primer Encuesta Mundial de Valores.

En 1999, basándose en el conocimiento de las dos oleadas anteriores, un nuevo cuestionario fue diseñado teniendo en cuenta nuevas cuestiones que han surgido en varias esferas de la vida. Se establecieron entonces como temas principales del

cuestionario: la religión y la moral, la política, el trabajo y el ocio, y las relaciones, esta vez con la participación de 33 países.

En el año 2008 se produce la cuarta ola del Estudio de Valores Europeos que abarca 47 países, donde están incluidos todos los países europeos. Durante el período en el que las investigaciones fueron realizadas, el formato y los contenidos de las encuestas han cambiado, con preguntas que han sido eliminadas o ajustadas y temas nuevos que se han añadido, aunque algunas de las variables de las encuestas son comparables en el tiempo.

Es así que, en 2008, la Encuesta sobre Valores Europeos tiene un enfoque persistente en una amplia gama de valores. Las preguntas con respecto a la familia, el trabajo, los valores religiosos, políticos y sociales son muy comparables con los de las ondas anteriores (1981, 1990 y 1999). Este alcance longitudinal del estudio ofrece oportunidades para explorar las tendencias en el tiempo.

Cabe destacar la importancia de Francisco Andrés Orizo, como primer investigador de los estudios españoles que se han realizado en el marco de la Encuesta Europea de Valores. Este autor realiza numerosos trabajos dentro de los cuales se incluyen: “Jóvenes españoles, 89” (Andrés Orizo, González Blasco, Toharia Cortés y Elzo, 1989) y “El sistema de valores de los catalanes” (Andrés Orizo, y Sánchez, 1991).

En el informe “Los nuevos valores de los españoles” (Andrés Orizo, et al., 1991) también realizado en el marco de la Encuesta Europea de Valores se comparan los resultados obtenidos en los años 1981-1990 en cuanto a los sentimientos de felicidad y satisfacción de los jóvenes, y se encuentra un importante grado de satisfacción con la vida en general.

También se realiza el informe “Jóvenes Españoles, 94” (Elzo, Andrés Orizo, González y Del Valle, 1994) y “Jóvenes Españoles, 99” (Elzo et al., 1999). En “Sistema de Valores en la España de los 90” (Andrés Orizo et al., 1996), se afirma que en 1994, la satisfacción global con la vida, junto con la libertad de elección y el control sobre nuestra vida, sugieren un perfil del individuo español más contento consigo mismo que hace años, libre y dueño del destino que elige, que decide por su cuenta en la vida cotidiana.

Otras investigaciones se decantan de forma más manifiesta por los estilos de vida de los adolescentes, y se han propuesto diferentes modelos (Mendoza, Sagrera y Bastista, 1994; Pastor, Balaguer y García Merita, 1998; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004), que incluyen variables tradicionalmente estudiadas como: los hábitos alimenticios, el ejercicio físico, el consumo de tabaco y alcohol, el consumo de drogas ilegales, la incidencia de accidentes de tráfico, la edad de inicio de las relaciones sexuales, y variables que apuntan a la protección de la salud y a

la prevención del riesgo, como son la prevención de embarazos y de enfermedades de transmisión sexual, los hábitos de descanso y actividades de tiempo libre (Mendoza, Sagrera y Bastista, 1994; Pastor, Balaguer y García Merita, 1998).

Algunos investigadores han analizado también las relaciones existentes entre la autoestima y las prioridades valorativas (Molpeceres, Llinares y Musitu, 2001), para quienes los resultados obtenidos no indican la existencia de valores distintivos y coherentes que se asocien con mayor probabilidad a una autoestima global elevada.

Pero cuando se analizan diferentes dimensiones de la autoestima, como la académica y la física, se encuentra una relación significativa y coherente con ciertas prioridades valorativas: los adolescentes con una alta autoestima académica priorizan en mayor proporción valores prosociales, de conformidad y de autodirección, mientras que los adolescentes con una alta autoestima física tienden a priorizar valores de autobeneficio y seguridad.

También se investigan las relaciones entre los estilos de vida, los valores y los riesgos en los jóvenes urbanos españoles, a partir de una muestra representativa de jóvenes de 15 a 24 años, que habitan en municipios con más de 20.000 habitantes (Andrés Orizo, Aguinaga, Comas, Espinosa y Ochaita, 2003). Los resultados denotan una influencia mutua entre estilos de vida y valores, donde a su vez, determinados estilos de vida concentran riesgos particulares, que se manifiestan principalmente en los tiempos de ocio. Cada estilo de vida aparece asociado a un sistema de valores, y cada sistema de valores, parece inducir hacia un determinado estilo de vida, pero las dominancias obtenidas se modifican desde una perspectiva etaria y evolutiva, donde la mayoría de los jóvenes va modificando sus estilos de vida y sus valores con la edad.

Con el objetivo de actualizar datos, perfiles y posicionamientos de los adolescentes en relación a las investigaciones realizadas con anterioridad, Elzo (2008) realiza un estudio a partir de una muestra de 272 adolescentes escolares. El autor concluye que los jóvenes españoles son chicos que se preocupan principalmente por lo próximo, temen a la soledad, el aburrimiento y el silencio, para quienes suele ser habitual el consumo de bebidas alcohólicas (65 %). Sostiene que el 30 % de los adolescentes entre 15 y 17 años ha mantenido al menos una relación sexual completa, cifra que asciende al 75 % entre los jóvenes entre 18 y 20 años. Preocupados por la violencia escolar (un 19 % dicen haber sido objeto de maltrato, sufrido en mayor proporción por alumnos extranjeros), la religión, para ellos es considerada como un tema perteneciente a otras generaciones. Con una predominancia de valores finalistas (pacifismo, tolerancia, ecología, etc.) se despreocupan por valores como el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso, etc.

En el estudio transcultural sobre “La dieta televisiva, los valores de los adolescentes y la construcción de la identidad”, Medrano (2009) estudia la influencia del contexto cultural en los adolescentes, en el entendido de que los medios, y en concreto la

televisión, adquiere importancia en tanto que, ya sea de manera explícita o implícita, aborda aspectos socio-morales que afectan y explican el desarrollo de los valores, así como algunas identificaciones con determinados personajes, estilos relacionales, concepciones de vida, estereotipos, etc.

Para finalizar cabe decir que, en este apartado, sólo se hace referencia a un escaso número de investigaciones, podríamos decir que íntimamente relacionadas con nuestro trabajo. La extensísima y valiosa producción en relación al estudio de los valores, nos convoca a la imposible tarea de referirlos y enumerarlos de forma justa.



## CAPÍTULO V. ACERCA DE LOS ROLES DE GÉNERO

### 5.1. GÉNERO, IDENTIDAD DE GÉNERO Y ROLES DE GÉNERO

En los últimos años, uno de los aspectos más intrigantes y de mayor debate en las ciencias sociales consiste en intentar comprender la verdadera diferencia entre los cuerpos sexuados y los seres humanos socialmente contruidos (García-Vega, Fernández y Rico, 2005). Los dominios pertenecientes tanto al sexo como al género, son analizados desde las diversas disciplinas (ya sea desde la filosofía, psicología, psiquiatría o sexología) desde sus múltiples enfoques (Fernández J., 2010).

Pero no vamos a entrar aquí en la polémica suscitada desde las diferentes disciplinas sobre lo que significan sexo y género respectivamente, sino que intentaremos abordar la noción de género de una manera funcional, en tanto nos permita dar cuenta de los parámetros a los que necesitamos hacer referencia para abordar la construcción de la identidad y el desempeño de los roles masculinos y femeninos en la adolescencia. La imbricación entre identidad de género y los roles, con la primacía de diferentes universos nómicos, que resignificándose en la adolescencia, tienen una segunda oportunidad, nos convoca a los diferentes procesos identificatorios de los adolescentes y las adolescentes con sus coetáneos, motivo por el cual, en esta investigación se recogen aquellos aspectos que más valoran las chicas de chicas y chicos, y también lo que prevalece como importante para los chicos en relación a los de su género y a las chicas.

Es, por lo tanto, imprescindible indagar cómo se construyen las subjetividades masculinas y femeninas en el intento de comprender cómo se han originado y desde dónde se sostienen los valores que los adolescentes y las adolescentes consideran más relevantes, con los que se identifican en su grupo de pares y que implican diferencias de género.

Según Dio Bleichmar (2002, 1985), las ciencias sociales comienzan a enriquecerse con el aporte del concepto de género a partir de las formulaciones que surgen de las investigaciones realizadas desde el campo de la medicina por Money y los hermanos Hampson en los años 50, donde se propone el término “rol de género” (*gender rol*), para describir el conjunto de conductas atribuidas a varones y mujeres. Comienza entonces a esbozarse el concepto de identidad de género, a partir del estudio de niños recién nacidos a los que se les había adjudicado un sexo de manera errónea, y que cuando se intentaba realizar la reasignación correspondiente, se oponían al cambio tanto los padres como los niños, renegando de la evidencia médica. Estos datos llevaron a Money (1955) a considerar que la identidad del yo, es decir, el sentirse nena o varón, no depende de la anatomía sexual, sino que respondía más bien a un referente de carácter simbólico, con un mayor peso de la creencia de los padres y el entorno familiar sobre este sentimiento

de ser, en detrimento de la realidad del cuerpo biológico, evidenciando que lo que determina la identidad, y por lo tanto el comportamiento, no es el sexo biológico (que puede estar en desacuerdo), sino las experiencias vividas desde el nacimiento, organizadas alrededor de un cuerpo que ha sido designado ya sea como de varón o como de niña, reduciendo así el papel de lo heredado y biológicamente determinado.

Posteriormente, Stoller (1968) a partir de investigaciones realizadas en el ámbito de la psicología del desarrollo, se dedica al estudio de la construcción de la identidad de género en los niños y niñas, cuestionando la hipótesis freudiana acerca de la masculinidad primaria de las niñas, e independizando la identidad de la elección de objeto, focalizando la atención en los procesos identificatorios (Burin y Meler, 2000).

El concepto de género puede entenderse, entonces, como una construcción compleja, que aunque parte del morfismo sexual (Fernández J., 2010), y por lo tanto se asienta en el sexo biológico, podría no coincidir con él, considerando la determinante influencia que tienen los aspectos familiares, ambientales y socioculturales (García-Vega et al. 2005). Sexo y género, que hasta hace unos años eran utilizados como sinónimos, se consideran hoy día como pertenecientes a dos dominios que no guardan relación de simetría, e incluso pueden transcurrir por cursos independientes (Dio Bleichmar, 1985), quedando el sexo determinado por la diferencia sexual inscrita en el cuerpo (varón o mujer), mientras que el género queda relacionado a los significados que cada cultura le atribuye (masculino o femenino) (Burin y Meler, 2000). Sin embargo, para Langer (1985) no puede concebirse una identidad femenina o masculina sólida si el sexo biológico no está en acuerdo con ella.

Desde esta perspectiva, podríamos apelar a la noción de género como un complejo dominio que incluye todos los aspectos relacionados con las diferencias y semejanzas entre los sexos, que no presentan un carácter estrictamente sexológico, y su estudio permite explicar funcionalmente el desarrollo de las identidades, roles, estereotipos y asimetrías de género (Fernández J., 2010).

Como categoría compleja y múltiplemente articulada, el género, comprende la atribución del género realizada en el momento del nacimiento por médicos y familiares, que “se convierte en el primer criterio de identificación de un sujeto y determinará el núcleo de su identidad de género” (Dio Bleichmar, 1985, p. 38). A partir de esta asignación de género, la familia se organiza emitiendo un discurso cultural que manifiesta los estereotipos tanto de la masculinidad como de la feminidad que cada miembro sustenta, prescribiendo las formas de crianza que se consideran más adecuadas, perpetuando así aquellos valores culturales imperantes en referencia a lo que se considera masculino y femenino, que constituyen los estereotipos.



Los estereotipos de género incluyen, tanto rasgos de personalidad, como características físicas (alto, fuerte, vigoroso para los hombres; débil, delicada, agraciada para mujeres), diferentes ocupaciones (conductor de camiones, agente de seguros, etc. para hombres; profesora de educación primaria, secretaria, enfermera para mujeres) y actividades o conductas (hábil en reparaciones y líder grupal para hombres; hábil en el cuidado de niños y en tareas de decoración para las mujeres) (Biernat, 1991; Deaux y Lewis, 1984). El género, entonces, se constituye en una organización simbólica preexistente, en el que todo niño o niña se encontrará inmerso, que le impregnará de distinciones de todo tipo (vestimenta, actitudes, gestos, lenguaje, funciones, roles y valores), imprimiendo unos efectos significativos en la construcción de la subjetividad (Levinton, 1999).

Todas las sociedades contienen dispositivos que regulan los estilos de construcción de las subjetividades masculinas y femeninas, y las prescripciones para la conducta social de hombres y mujeres, estableciendo la existencia de una diferencia sexual simbólica (Meler y Burin, 2001, 2005). La identidad de género se imbrica con el desempeño de determinados roles. Nos referimos al concepto de rol de género para designar al conjunto de prescripciones y proscripciones, que engloban una serie de expectativas acerca de los comportamientos considerados como adecuados y esperables, de acuerdo a la posesión de un sexo determinado, prescribiendo para el hombre y la mujer (desde la estructura social) las funciones de sus respectivos géneros (Dio Bleichmar, 1985).

A través del rol de género se prescribe cómo debe comportarse un hombre y una mujer, ya sea en la sociedad, en la familia, con respecto a su propio sexo, al sexo contrario, ante los hijos, etc. Pero en la construcción del rol de género también se incluyen determinadas particularidades psicológicas tanto del hombre como de la mujer, que son atribuidas y aceptadas, y que confiere los límites en cuanto al modo de desarrollar y ejercer la sexualidad, emanando de aquí lo que resulta valioso para definir tanto la femineidad como la masculinidad (Fernández L., 2000).

Si bien es cierto que también a nivel intragénero existen marcadas diferencias que implican la necesidad de incorporar a las nociones de género categorías como clase, edad, etnia, así como los múltiples determinantes de cada historia individual que hacen a la singularidad de un sujeto, el sistema sociocultural vigente, dicotómico y prescriptivo, condiciona la creación de una subjetividad diferencial por género, más allá de las determinaciones inconscientes individuales (Burin y Meler, 2000). Por este motivo, integramos aquí las consideraciones generales con respecto a uno y otro género, sin excluir por ello las tramitaciones de corte individual, más relacionadas con la construcción de la subjetividad dentro de un contexto familiar particular, que hacen a determinada forma de tramitación pulsional, que implica una infinita variedad a nivel

intragénero e intergénero, proceso que también queda plasmado en la elección individual que realiza cada adolescente de su sistema de valores, que adquiere su fuerza fundamental de motivaciones inconscientes (Maldavsk, 1991). Aunque los ideales de masculinidad y feminidad son sociales, su mayor o menor estereotipia, así como las diferencias encarnadas por las figuras parentales, producen variedades en el desarrollo infantil y adolescente (San Miguel, 2011).

Si bien en cada cultura o en los diferentes estratos de una misma cultura se encuentran variantes, los valores por los cuales se definen la masculinidad o la feminidad se encuentran pautados de forma bastante rígida (Dio Bleichmar, 1985), rigidizando también lo que se espera de la masculinidad o de la feminidad. Según Berk (1999), aunque en las últimas décadas ha habido un nuevo nivel de conciencia sobre el amplio rango de roles para cada género, las fuertes creencias sobre las diferencias entre hombres y mujeres permanecen. En numerosos estudios realizados en los años sesenta con respecto a las características de personalidad que se consideraban típicas de hombres y mujeres, surgió un acuerdo general: los rasgos instrumentales, que reflejan competencia, racionalidad y asertividad, se consideraban como masculinos; los rasgos expresivos que enfatizan calidez, cuidado y sensibilidad, se consideran como femeninos. A pesar del intenso activismo sobre la igualdad de género durante los años setenta y ochenta, estos estereotipos han mantenido su vigencia (Golombok y Fivush, 1994; Lutz y Ruble, 1995).

La variedad de estos atributos identificados consistentemente como masculinos o femeninos, su amplia aceptación y la estabilidad a lo largo del tiempo, sugiere que los estereotipos de género están profundamente arraigados en los patrones de pensamiento (Berk, 1999). La reproducción de estos estereotipos de género con su correspondiente “valoración” en cuanto a lo “esperable” o “deseable” desde lo masculino y lo femenino se manifiesta en los diferentes ámbitos, y la mayoría de las veces permanecen inconscientes.

El género, por lo tanto, podría definirse como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres, y como producto de un largo proceso histórico de construcción social, estas diferencias genéricas implican, al mismo tiempo, desigualdades y jerarquías, bajo las perspectivas de una lógica binaria. También la sexualidad alienada en función de los ordenamientos jerárquicos se transforma en instrumento de alienación, “ya que la diferencia sexual anatómica es utilizada como referencia aparentemente indiscutible de la posición social y las funciones de mujeres y hombres” (Burin y Meler, 2000, p. 54).

La primacía de la óptica masculina también es señalada por Inda (1996), que sostiene que todos los seres hablantes tienden a identificar, inconscientemente, lo masculino con lo total, lo genérico con la norma, y lo femenino con lo parcial, con lo

específico. Así, cuando hablamos de oposiciones como hijo-hija, o padre-madre, el primer término es el dominante, y significa la parte por el todo, es decir, al pluralizar designamos hijos, padres, hermanos, etc.

La modalidad de funcionamiento, sea masculina o femenina, viene regida por el cumplimiento de determinadas normas e ideales (Levinton, 1999), de los cuales cada sujeto podrá apartarse más o menos de acuerdo a la severidad de su superyó.

La construcción de la identidad de género transcurre por caminos diferentes de acuerdo al género de que se trate. El primer proceso de separación-individuación adquiere diferentes características en la niña y en el niño, de acuerdo a las diferencias específicas de su género (Mahler, 1975). Mientras que en el caso de los varones la separación de la madre resulta esencial para el desarrollo de su masculinidad, en el caso de las mujeres la feminidad no depende de forma esencial de la separación de la madre. Por lo tanto, mientras que la feminidad comienza a definirse por el apego a la madre, el acceso a la masculinidad viene pautado por la separación de la madre, y la intimidad del niño y la madre amenazan la construcción de la identidad de género masculina, mientras que la amenaza para la identidad de género femenina proviene de la separación precoz (Dio Bleichmar, 1985).

La organización de la temprana identidad de género en el varón se estructura en torno a mandatos que se relacionan con la figura del héroe, con el despliegue de atributos de fuerza y poder en la ejecución de una hazaña ya sea física o mental, que requiere un rol más ejecutivo o instrumental (Levinton, 1999), en el cual el superyó masculino impone la exaltación del atributo personal. Esta construcción de la masculinidad, a medida que avanza el proceso de desarrollo enfatiza de forma reactiva la autonomía, la asertividad y la competitividad, con el imperativo categórico de ubicarse en una posición de dominio, a lo que se asocia una desestimación de los afectos (Meler, 1998), que puede redundar en diferentes padecimientos psicossomáticos, muchas veces acompañado de compromiso orgánico (Maldavsky, 1998, 2004; Inda, 1996). En contraposición, es erigida como heroína femenina la "gran cuidadora", incluso a temprana edad, debido a los mandatos que exaltan los atributos de bondad, entrega, cuidado de las relaciones, etc.

El descubrimiento de la diferencia anatómica de los sexos que verdaderamente determina el destino diferencial para la niña y el varón, no sería el que éstos adquieren en un momento de su desarrollo, sino la debida normativización que en tanto género y orientación sexual tengan los padres, quienes construirán desde su sistema simbólico la feminidad y/o masculinidad que corresponda al cuerpo sexuado que dan a luz (Dio Bleichmar, 1985, p. 26).

Así, cuando el cuerpo biológico no concuerda con la percepción o el proyecto identificador de los padres con ese hijo, lo que prevalece es el deseo parental, estableciéndose el “núcleo de la identidad de género”, con el correspondiente sentimiento de ser mujer o varón, mucho antes de la configuración de la representación de la diferencia genital, alrededor del segundo año de vida (Stoller, 1968; Dio Bleichmar, 1985; Benjamin, 1997). Pero los niños van construyendo esta representación de las diferencias integrados en una familia que emerge en una estructura social más amplia, que reproduce, a su vez, las representaciones colectivas. En este contexto, donde tiene lugar el desarrollo evolutivo, se deviene sujeto (Burin y Meler, 2000).

### 5.2. ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE ROLES Y DIFERENCIAS DE GÉNERO

Diferentes estudios sobre género realizados con adolescentes en las últimas décadas, parecen corroborar la vigencia de los estereotipos de género antes mencionados, estereotipos que se encuentran profundamente arraigados y forman parte de la subjetividad de los adolescentes y las adolescentes actuales.

En un estudio exploratorio realizado con una muestra representativa de estudiantes españoles con edades comprendidas entre 10 y 18 años sobre la cooperación de los adolescentes en las tareas domésticas y las diferencias de género (Mendoza, Batista-Foguet y Rubio, 2006), se observan diferencias significativas según se trate de chicos o chicas respectivamente.

Según los resultados obtenidos en este estudio realizado en centros escolares, un amplio sector del alumnado manifiesta cooperar en casa “a diario o casi a diario” (40,2%) o bien “algunas veces a la semana” (28,5%), el 15% afirma que lo hace “solo en el fin de semana” y el resto responde que “nunca” ayuda en casa (4,4%), o bien lo hace “de tarde en tarde”. Las respuestas son considerablemente divergentes según el género en lo que se refiere a categorías extremas (entre “nunca” o “de tarde en tarde” y “a diario o casi a diario”). La frecuencia de la cooperación en las tareas domésticas es notablemente superior en las chicas, con diferencias significativas en la categoría de respuesta “nunca”, en la que el porcentaje de los chicos (7,1%) es más de cuatro veces superior al de las chicas (1,6%).

En este estudio se observa que las grandes diferencias se encuentran más en relación al género que a la edad, y sólo en el caso de las chicas se encuentra un incremento global de la frecuencia en la colaboración en las tareas domésticas en función de la edad. Los resultados obtenidos arrojan claras diferencias de género con respecto a la colaboración en las tareas del hogar de los pre-adolescentes y adolescentes españoles, con una clara predominancia del desempeño de las chicas en los

quehaceres domésticos. Según los autores, esto parece verosímil considerando la vigencia de los tradicionales roles sociales de hombres y mujeres, aún profundamente arraigados en la sociedad española.

Los autores de esta investigación, consideran la relevancia que tiene la cooperación en las tareas del hogar para el desarrollo personal del adolescente. Entre otras funciones, la cooperación en las tareas domésticas puede colaborar en la superación del egocentrismo, favoreciendo la consideración y empatía hacia los demás integrantes del grupo familiar, promoviendo actitudes de cooperación y autonomía personal, a través del desempeño de diversas habilidades esenciales para la vida cotidiana que permiten, al mismo tiempo, avanzar significativamente en la asunción de roles adultos, en un entorno donde pueden sentirse útiles y valorados por los demás, integrando tanto aspectos organizativos como afectivos (Mendoza et al.2006).

Este estudio concuerda con los resultados obtenidos por otros investigadores con respecto a las diferencias de género. En un estudio realizado en Sevilla se ha constatado que el tiempo que las chicas dedican a las tareas domésticas los fines de semana casi sextuplica el de los chicos (Moreno, Muñoz y Pérez, 2004).

Pero a pesar de las diferencias de género detectadas, un sector relevante de alumnos varones afirma cooperar en casa con cierta regularidad. En ambos géneros, la ayuda “diaria o casi diaria” en casa resulta asociada con características que globalmente pueden clasificarse como muy positivas, y aquellos progenitores que se esfuerzan en estimular a sus hijos en la cooperación de las tareas domésticas, independientemente de su género, pueden estar favoreciendo aspectos claves de su desarrollo (Mendoza et al. 2006).

También en el ámbito académico se encuentran notables diferencias con respecto al género. Según Hoffman (1995), el tratamiento de los profesores a los chicos y chicas difiere en algo más que en las formas de crítica, enmarcando en distintas experiencias a niños y niñas según sus respectivos géneros (Eccles y Hoffman, 1984). Los profesores interactúan más con los niños que con las niñas en las clases de ciencias y matemáticas, y esperan de ellos mejores resultados. Estas diferencias son aún más extremas con alumnos brillantes: cuando un niño y una niña muestran una capacidad superior para las matemáticas, los profesores generalmente alaban más al niño. Como consecuencia el porcentaje de niñas que consideran seguir las carreras de matemáticas, ciencias u otras poco tradicionales es menor (Hoffman et al. 1995).

En esta misma línea, una variedad de pruebas realizadas en Estados Unidos (Rice, 1997) han demostrado la existencia de diferencias de género relacionadas con el rendimiento académico en algunas habilidades y logros específicos. Los chicos generalmente obtienen mayores puntajes en pruebas espaciales o matemáticas, mientras

que las chicas suelen tener mejores puntajes en pruebas verbales y de lectura. Esto ha sido atribuido principalmente a las diferencias en la socialización. Se estimula a los chicos para que destaquen en las habilidades matemáticas y espaciales, pero menos en la lectura y las habilidades verbales. Aunque se espera que las chicas obtengan buenos resultados académicos en todas las asignaturas, no han sido tan alentadas para destacar en áreas como matemáticas, como tampoco se ha fomentado la participación en experiencias de pensamiento que pudieran mejorar sus habilidades espaciales.

La escuela, como agente de socialización también perpetúa los valores culturales hegemónicos. La organización de la clase puede preservar aspectos en relación a los roles de género tradicionales, afectando al desarrollo adolescente, y la estructura de la escuela puede moldear las expectativas de los alumnos según las líneas de los roles de género tradicionales (Minuchín y Shapiro, 1983). La distribución del poder, relacionada con el género en el mundo de los adultos, sienta las bases de la vivencia de sus propios roles de género.

Las formas diferenciales en que madres y padres tratan a sus hijos e hijas desde que nacen, también son recogidas en algunos estudios. San Miguel (2011) haciendo referencia a una recopilación de trabajos realizados con bebés y sus progenitores (Lichtenberg, 2005; Lewis, 1992), sostiene que así como en las niñas hay una menor aprobación de los logros con tendencia a culpabilizarlas de sus fracasos, hay mayor tendencia a promover la apropiación de los triunfos en los varones, y no tanto de sus fracasos. Las diferencias también son notorias frente a la agresividad, más castigada y desaprobada en las niñas, que además tienen mayor presión para permanecer cercanas en vínculos problemáticos con padres y madres intrusivos, mientras que en los varones se tiende a propiciar el alejamiento.

Otras tantas investigaciones realizadas tanto en el ámbito nacional como internacional, confirman la existencia de importantes diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. Hernando, Oliva y Pertegal (2013), en una investigación realizada con una muestra representativa de chicos y chicas con edades comprendidas entre 12 y 18 años, encuentran notables diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes andaluces. Estos investigadores sostienen que las diferencias significativas entre los patrones de chicos y chicas pueden estar delimitados desde lo cultural. La sociedad define los patrones de masculinidad y feminidad, reforzando o reprimiendo aquellos patrones que se consideran adecuados, tanto en el caso de las chicas como de los chicos, lo que podría estar explicando, entre otras cosas, la menor participación femenina en las actividades deportivas.

Los autores anteriormente mencionados, manifiestan que a partir de investigaciones realizadas a nivel europeo, ha quedado demostrado que en todos los países de Europa, los chicos presentan un nivel mayor de actividad física que las chicas, y España el país

que presenta las diferencias de género más significativas (Moreno, Ramos, Rivera, Muñoz y Sanchez-Queija, 2011), siendo las adolescentes españolas las más sedentarias y físicamente menos activas de toda Europa (Currie et al., 2012; Farhat, Iannotti y Simons-Morton, 2010; King, Wold, Tudor-Smith y Harel, 1996; Litt, Iannotti y Wang, 2011; Melkevik, Torsheim, Iannotti y Wold, 2010; Wold, Currie, Torsheim y Samdal, 1998).

También en relación al consumo de sustancias se encuentran diferencias de género entre los adolescentes y las adolescentes españolas, con un mayor porcentaje de chicas que consumen tabaco, consumo que se incrementa con la edad, siendo aún más acusado en las chicas. (Mendoza et al. 1998; Balaguer, 1999; Moreno et al., 2011). Según Hernando (2013) algunos investigadores sostienen que la imagen social de la mujer fumadora es atractiva para las chicas en nuestra cultura, en tanto simboliza rebeldía e independencia (Heaven, 1996). En referencia al consumo de cannabis, en España su consumo es algo mayor en los chicos que en las chicas (Mendoza et al., 1998; Moreno et al., 2011).

Continuando en esta misma línea, en una investigación realizada con adolescentes de entre 14 y 19 años, en el intento de comprender cómo el imaginario cultural incide en las relaciones amistosas y amorosas, se analizan los efectos de las idealizaciones culturales en la construcción de la subjetividad de las adolescentes y los adolescentes (Martínez, Bonilla, Gómez y Bayot, 2008). Estos investigadores sostienen que, a pesar de las grandes transformaciones ocurridas en los últimos años, las normativas culturales continúan manteniendo y justificando las asimetrías de poderes, con valoraciones (no necesariamente manifiestas) que favorecen actitudes y comportamientos no exentos de violencia simbólica hacia las mujeres, sobre todo en el ámbito de lo relacional-afectivo.

También manifiestan que aunque han surgido en los últimos años nuevos modelos de relación entre chicas y chicos, aún mantiene vigencia la fuerte adscripción a los tradicionales estereotipos de género, fenómeno más notorio aún en las relaciones intersubjetivas (Coria, 2001; Kauffman, 2000), vigencia que probablemente se sustente en el proceso de socialización de los chicos, que dejando a un lado las emociones, dificultan su mediación a través de la palabra, tendiendo a recurrir a la fuerza física o a la imposición como forma de resolución de conflictos (Martínez Benlloch et al., 2008). Los autores sostienen que algunas investigaciones ponen de manifiesto los efectos que tiene la cultura informal en este proceso, en el entendido de que el grupo de pares es un importante agente de socialización también en aspectos relacionados al género (Fernández Villanueva, 1998; Furman et al., 1999; Sastre y Moreno, 2002).

Aunque con respecto a la adquisición de logros la igualdad entre chicos y chicas es cada vez mayor, la educación no incorpora en los currícula dimensiones emocionales

que favorezcan relaciones más igualitarias entre los géneros. Analizando la relación entre roles de género, la tolerancia a formas encubiertas de violencia, y las manifestaciones de comportamientos y actitudes que subyacen a esta violencia en las relaciones intersubjetivas, Martínez Benlloch et al. (2008) manifiestan que los adolescentes y las adolescentes de nuestro tiempo se encuentran en una encrucijada entre posiciones sociales contradictorias, con discursos que por un lado legitiman la igualdad entre los géneros, que se contraponen al mantenimiento de prácticas que corroboran la hegemonía de la masculinidad, y que demuestran la pervivencia de modelos identitarios regidos por valores hegemónicos de masculinidad y feminidad, aunque erosionados y en crisis, con la dominación simbólica como cara más encubierta de la dominación masculina, que redundan en sumisión por la adherencia de las chicas al sistema de valores propio de este orden dominante, evidenciando que las prescripciones de género se contraponen al reconocimiento de los valores individuales no hegemónicos.

En los últimos tiempos, la proliferación de los estudios de género focalizados en el análisis de la subjetividad, quedan enmarcados en un campo teórico donde se articulan la subjetividad y el contexto cultural donde se estructuran los sujetos, evidenciando “la existencia de una construcción sociohistórica de las subjetividades” (Burín y Meler, 2001, p. 4). Podríamos pensar entonces, que la prevalencia de estos roles de género y sus estereotipias, se relacionan con el surgimiento de la construcción de la subjetividad, lo que nos convoca a abordar el proceso de construcción de la identidad de género desde sus orígenes, sin dejar de considerar la incidencia que tienen en el transcurso de este desarrollo las instituciones en tanto perpetuadoras de los valores imperantes, que posteriormente, en la adolescencia, forman parte de la articulación en el entramado de las relaciones intersubjetivas.

### 5.3. ORÍGENES DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA MUJER

El proceso de construcción de la identidad de género se va complejizando a medida que avanzamos en el desarrollo evolutivo. A partir del momento de nacimiento, la niña y el niño comienzan a tener percepciones sensoriales de sus órganos genitales, que constituyen la base biológica para su futura identidad de género, entendiendo como núcleo de esta identidad de género “el esquema ideo-afectivo más primitivo, consciente e inconsciente de la pertenencia a un sexo y no a otro” (Dio Bleichmar, 1985, p. 39).

Según Levinton (1999), el papel del género se relaciona de manera inseparable con el superyó. Desde un inicio, el sistema de género se imbrica en el surgimiento de la organización del superyó, configurando la construcción de la identidad bajo los influjos de lo femenino o masculino desde sus orígenes. En el caso de la mujer, desde los



inicios, la madre como primer figura de apego y primera fuente de identificación que sostiene lo especular, va transmitiendo su propio modelo de feminidad (ya sea de manera implícita o explícita), transmitiendo así lo que significa para ella ser mujer, y sus fantasmas de género (que incluye para ella qué es ser una niña). Es un modelo prescriptivo que tendrá una implicación fundamental en la construcción del superyó de la niña, que posteriormente, se articulará con los contenidos que desde otros adultos se proyecta como identidad del género femenino, en oposición complementaria al género masculino. Para Maldavsky (1991), sin embargo, esta construcción estaría más bien bajo los influjos del superyó de los padres, para quien el doble valor del superyó, en tanto delegado del ello y de la realidad, deriva de su origen, es decir, de la transformación de ese momento previo en que el yo coincidente con el ideal se trasmuda luego en la meta de todo querer alcanzar del yo. También para Freud (1923, 1933) el superyó de cada sujeto se constituye a partir del superyó de sus progenitores.

Son muchos los autores que postulan la existencia de una feminidad temprana basada en la identificación primaria con la madre, y que marca un tiempo en que aquellos atributos, actividades y actitudes característicos de una mujer, son considerados por el niño y la niña como una condición ideal, que deja una huella de una feminidad a la que no le falta nada, instaurada a partir de la íntima relación que se establece con los cuidados y del placer que genera (Dio Bleichmar, 1985), con lo cual esta feminidad primaria en la niña, pasa a erigirse como preponderante en su Yo Ideal preedípico.

También para Levinton (1999), la normatividad de género se establece previamente a los avatares del complejo de Edipo, en la fase preedípica, a partir del vínculo de apego, donde cuidar y ser cuidada se inscriben como organizadores de la identidad femenina, con la madre como representante del paradigma que establece como valor propio del género la consagración al cuidado de la vida y de las relaciones. Y es precisamente esta condición de maternalización presente en nuestra cultura, la que marcará muy precozmente la mayoría de los patrones que rigen tanto la feminidad como la masculinidad (Dio Bleichmar, 1985).

Así, la construcción de la feminidad, comienza a configurarse junto con la construcción de la identidad en la temprana edad, donde también se organizan los contenidos normativos del superyó, que posteriormente, adquieren el valor de imperativos categóricos que rigen tanto lo aceptable como lo reprochable, prescribiendo como mandato de género femenino aquellos aspectos relacionados con el cuidado de la vida, las relaciones, la entrega, capacidad de empatía, etc. De este modo, el sentimiento de la pérdida de amor se convierte en fuente promotora de angustia. La pérdida de amor se transforma entonces en la sanción más temida; el incumplimiento de los mandatos del superyó genera culpa y sufrimiento cuando no se logran alcanzar los ideales (Levinton 1999).

Con la madre-mujer como primer objeto al cual el yo de cada niño o niña se identifica especularmente, en el caso de la niña, en el mismo proceso de organización del Yo quedan asegurados los caracteres del género femenino, a partir del modelo que provee la madre, con lo cual, para la niña, el objeto primario es, al mismo tiempo, objeto de identificación de su género. Para Dio Bleichmar (1985), este proceso se desarrolla por una doble vía: por un lado, por el efecto de anticipación que el discurso materno tiene sobre la niña en tanto igual, y por otro lado, por el proceso de identificación primaria de la niña con la madre en un tiempo en que la madre se erige en ideal todopoderoso. Este proceso podrá reforzarse o alterarse a posteriori, en el momento del desenlace edípico, momento que convoca a la niña a cambiar de objeto para la organización de su heterosexualidad (mientras que no cambia el objeto para el establecimiento de su género). Para esta autora, la identidad de género es anterior a la normativización del deseo sexual de un sujeto, al establecimiento de su heterosexualidad o de su homosexualidad, mientras que la castración materna adquiere significación a posteriori del descubrimiento de la diferencia anatómica de los sexos, y de la significación de la función sexual de los órganos genitales.

### 5.4. ORÍGENES DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO MASCULINA

En el caso del varón, son muchos los autores que sostienen que es necesaria la separación de la madre para lograr la diferenciación con respecto a ella (Bermejo, 2005), donde la presencia activa del padre es imprescindible para promover este desligamiento maternal (Mahler, 1975; Freud, 1921; Stoller, 1968; Dio Bleichmar, 1985). También en la configuración de la masculinidad, las relaciones preedípicas y edípicas del niño con su padre y su madre, y la relación entre los progenitores entre sí, adquieren un valor estructurante (Diamond, 2004).

Actualmente, el modelo descrito por Greenson (1968) y Stoller (1964, 1965, 1968) sobre el desarrollo de la masculinidad, parece ser el modelo que goza de mayor aceptación (Bermejo 2005). Según estos autores, inicialmente los niños generan una feminidad primaria por identificación con su madre, y para lograr una identidad masculina, el niño tendrá que desidentificarse de su madre e identificarse con su padre, y así cambiar no su objeto primario de amor, sino el modelo sobre el cual van a construir su ser (Burin y Meler, 2000). El rechazo de las identificaciones femeninas, y la habilidad para desidentificarse con la madre, se convierten en requisitos básicos para poder identificarse con el padre y acceder al sentido de la masculinidad.

Sin embargo Bermejo (2005), haciendo referencia a Diamond (1995, 2004), manifiesta que aunque es incuestionable que los niños tienden a alejarse de sus madres para acercarse a sus padres desde la temprana edad, en situaciones normales lo que

predomina es una progresiva diferenciación de la madre, más que una rotunda oposición hacia ella. Esta diferenciación, es la que habilita la formación de una masculinidad fundada en una identificación recíproca y gradual con el padre, con una presencia materna que pueda reconocer y valorar la masculinidad de su hijo (Atkins, 1984; McDougall, 1989; Fast, 1990, 2001; Benjamin, 1996; Diamond, 2001, 2004).

Dio Bleichmar (1996), haciendo referencia a Freud (1921), sostiene que antes de la diferencia anatómica de los sexos se produce en los niños una identificación con la masculinidad de su padre, entendiendo por identificación “la introyección de un rasgo de otro que pasa a formar parte de la estructura psíquica” (Dio Bleichmar, 1996, p.102), que no se trata de una identificación basada en la procreación y la sexualidad, sino en la masculinidad inherente al ser social de su padre (usar determinado tipo de ropa, realizar determinadas actividades, etc.). Se organiza entonces un ideal de género, un modelo al cual se quiere parecer, que pauta la conformación de la subjetividad masculina en el niño.

Pero para que esta función se cumpla, se debe contar con la presencia de un padre preedípico disponible, atento y protector, y con una madre sensible y capaz de sostener la masculinidad de su hijo (Diamond, 1995, 1997, 2004), fundando así las bases para una identidad masculina sana en el niño, por medio de una función paterna que puede reflejar una masculinidad flexible y que permita, a la vez, integrar las identificaciones maternas (Diamond, 2004).

Para Dio Bleichmar (1985), para poder captar al padre como proveedor de cuidados se requiere un mayor desarrollo cognitivo, lo que hace necesario la continua y consistente presencia paterna para que pueda ser erigido como objeto interno idealizado (Abelin, 1975).

Podría pensarse que la asunción de un temprano ideal de género resulte más dificultoso en el caso de los varones (Dio Bleichmar, 1985), considerando que la madre constituye el primer modelo de identificación, de quien el niño debe desidentificarse para identificarse con los hombres y así configurar el núcleo de su identidad de género (Greenson, 1968; Abelin, 1980; Tyson, 1982).

Según Bermejo (2005), son varios los autores que afirman que es la construcción de un apego seguro del niño con su madre lo que ofrece la posibilidad del movimiento transicional necesario de alejamiento, para luego retornar a la madre, estableciendo con ella una relación con alguien que se erige como del sexo opuesto, facilitando el primer proceso de individuación (Diamond, 1999, 1984, 1990, 2001; Lyons-Ruth, 1991; Fonagy, 2001), para lo que resulta fundamental la forma en la que la madre se relaciona con él como varón, en tanto persona del sexo opuesto (Loewald, 1962; Behrends y Blatt, 1985; Fast, 2001; Wilkinson, 2001).

Una identidad masculina consistente, se construye a partir de la identificación del niño con las actitudes inconscientes de su madre hacia su masculinidad (Fast, 1999, 2001; Wilkinson, 2001; Target y Fonagy, 2002; Diamond, 2004, Dio Bleichmar, 1985; Levinton, 1999). Se va construyendo así la intersubjetividad del niño como varón, a partir de la propia intersubjetividad de la madre, que se manifiesta al mismo tiempo, en las actitudes inconscientes de la madre hacia el padre. Para Diamond (2001, 2004), cuando el niño se identifica con su madre, también internaliza el sentimiento de su madre relacionándose con él como varón.

La identificación del niño varón con su padre, y la idealización que hace de éste, se origina en la relación con la madre. Es necesario que en el inconsciente materno haya un padre consolidado como objeto interno que permita la construcción y elaboración de la masculinidad en el niño (Ogden, 1989). La inclusión del padre en el vínculo (a través de la madre que introduce al padre), abre paso a la terceridad, y con ella, el acceso al mundo simbólico, pero en el proceso de separación de la madre, la presencia real del padre-hombre resulta fundamental para poder realizar el corte de la relación dual establecida con la madre (Dio Bleichmar, 1985).

Podrían considerarse entonces como disfunciones de la parentalidad, tanto el fracaso de la función materna en tanto facilitadora del desarrollo, ya sea por exceso o por defecto, es decir, sea por las dificultades para establecer una relación lo suficientemente gratificante, o por resultar avasallante en cuanto al exceso de gratificaciones, así como el fracaso de la función del padre cuando no se encuentra disponible o presenta dificultades en la capacidad para identificarse de manera recíproca con su hijo (Bermejo, 2005). Generalmente, la presencia materna por exceso y la función paterna por defecto se complementan en la pareja parental, generando una estructura patógena; la construcción de una identidad de género adecuada, requiere de una madre sólo lo “suficientemente buena” (Winnicott, 1972) que habilite la individuación del niño, y sea capaz de reconocer y afirmar tanto la masculinidad de su hijo como la paternidad de su marido.

En el caso del varón, si bien la madre se conserva como objeto para el establecimiento de su heterosexualidad, debe cambiarla como modelo para la construcción de su masculinidad (Dio Bleichmar, 1985).

Para Diamond (2004), el niño que ha establecido un apego seguro, que ha contado con el adecuado reconocimiento intersubjetivo de su masculinidad, no tiene por qué reprimir ni negar las identificaciones femeninas. El alejamiento transicional gradual de la madre forma parte del proceso natural para la conformación de la identidad masculina, más que el rotundo rechazo de las tempranas identificaciones con la madre.

### 5.5. IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA

Considerando que somos un manajo de estilos lingüísticos (Lieberman, 1970), vale decir, que estamos bajo el influjo de diferentes corrientes psíquicas (Freud, 1918; Maldavsky, 2004) que alternan su predominancia en distintas situaciones y en diferentes momentos evolutivos, el desarrollo de la identidad de género tampoco tiene una trayectoria lineal y continua, sino que se va reconstruyendo a lo largo de toda la vida (Bermejo, 2005).

Vamos reformulando la construcción de nuestra identidad sexuada a lo largo de todo el desarrollo evolutivo, período en el que atravesamos diferentes posicionamientos. Las primeras construcciones genéricas surgen imbricadas con nuestros vínculos más primarios, mediante un complejo entramado de identificaciones. A medida que el desarrollo transcurre, expuestos a múltiples influjos (sociales, de la realidad psíquica, etc.) vamos reafirmando, rectificando o rechazando algunos rasgos de esta identidad de género que se ha forjado tempranamente. El proceso de conformación de la subjetividad masculina y femenina, que se va construyendo desde los comienzos de la vida psíquica, se refuerza con el transcurso de los años, hasta llegar a la adolescencia, momento cúlpe del proceso, que ofrece la última oportunidad para que el adolescente o la adolescente encuentre una posición dentro de su género (Burin, 2000).

Durante la infancia, a partir de la adquisición de la identidad básica de género, los roles aparecen como formas estereotipadas de ser “hombre” o “mujer”. Los niños y niñas tienen una visión concreta de la realidad: “Las cosas son lo que son y no pueden ser de otra manera”. Con el comienzo de la adolescencia se produce un cambio cualitativo en la manera de procesar la información. La realidad es tan sólo una posibilidad entre otras: “Las cosas son como son, pero podrían ser de otra manera”. Los sucesivos cambios cognitivos, afectivos, etc. permiten relativizar los contenidos de género, promoviendo la construcción de otro tipo de pensamientos: “no existe una única manera de ser hombre o mujer” (Zacarés, 2000).

Este momento evolutivo, también se convierte en el momento de mayor sufrimiento en lo que se refiere a la adquisición de la identidad de género. El tránsito por el período de duelo adolescente (Aberastury y Knobel, 1970), en algunos casos puede propiciar la identificación con aquello que se pierde, conduciendo a los varones a adquirir rasgos típicos de la feminidad, y a las mujeres a identificarse con rasgos que caracterizan a la masculinidad. Pero una vez transitado este período de duelo, pasadas las fases iniciales de la pubertad, tanto chicas como chicos se identificarán de forma más definitiva con aquellos rasgos correspondientes a su propio género (Burin, 2000).

En el caso de la mujer, a partir de la pubertad, la conquista de la autonomía tiene como condición el cuestionamiento y/o rechazo de la figura materna, requisito

fundamental para lograr la separación (Levinton 1999) y acceder así al segundo proceso de individuación (Blos 2003), aunque manteniendo el estereotipo del modelo materno.

Se consolida así una estrecha articulación entre las necesidades de apego, base motivacional para el establecimiento de vínculos de cuidado que le permiten a la mujer sentirse necesitada, y un sentido de sí misma, de modo que los vínculos de apego quedan fuertemente investidos en la identidad femenina, aspecto que puede conducir al atrapamiento en vínculos que al tiempo que las refuercen narcisísticamente, pueden resultar frustrantes (Levinton 1999). Pero estas frustraciones también quedan narcisizadas bajo la forma de renuncia y disponibilidad, en aras de evitar, a cualquier precio, la pérdida del amor para garantizar el apego, facilitando la disposición a la dependencia amorosa.

Esta disposición encuentra su complemento en el proceso de socialización de los chicos, con la promoción de rasgos relacionados con la autonomía, la iniciativa, la acción y la conquista, coartando las necesidades afectivas. Así al relacionarse con una chica a través de modalidades de dominio y control legitimadas, se satisface la dependencia amorosa. Dio Bleichmar (2011) alerta de lo peligroso de esta complementariedad: hombre fuerte y poderoso, mujer dulce y apoyadora.

Bleichmar H. (1976), al hablar de la génesis de la depresión en la mujer y su imbricación con el sistema de valores e ideales, define entre otras formas de depresión, que dependen de la estructuración del superyó y el tipo de ideal en juego, la *depresión narcisista* (el ideal gira en torno a la perfección narcisista) y la *depresión culposa* (el ideal se asocia al bienestar del objeto y la no agresividad del Yo). Estos dos tipos de depresión, consecuencias de un superyó severo caracterizado por la tendencia a construir ideales elevados bajo imperativos categóricos sostenidos también desde una conciencia “moral” profundamente crítica, pueden asociarse al ensalzamiento de los ideales mencionados anteriormente en la construcción de la subjetividad femenina.

Las prescripciones del género femenino, con mandatos de docilidad, obediencia, empatía, y el cuidado de los demás como forma de ganar la aprobación, y la fuerte investidura de los vínculos de apego, complejizan la dificultad para discriminar entre deseos e imperativos categóricos, y deja a las nuevas generaciones expuestas a los avatares de las contradicciones, bajo el influjo que pondera los valores más tradicionales por un lado, con un prolongado entrenamiento en el ejercicio de las capacidades para la maternidad que precipita la estereotipia de este rol, y las nuevas demandas que se realizan desde el grupo de pares para ser aceptadas y valoradas por otro (Levinton, 1999). Por otro lado, la renuncia de la madre a su propia subjetividad, como ocurre en muchos casos, dificulta su funcionamiento como modelo identificadorio con respecto a la asertividad femenina (Meler, 1998), y las chicas obtienen menos autonomía, que redundan en el establecimiento de vínculos con un varón idealizado en quien delegan la

independencia y eficacia instrumental que no han podido conquistar, dejando asentadas las bases para una relación de dominio, donde quien es dominado satisface su omnipotencia proyectándola en quien domina.

También Dio Bleichmar (1991) sostiene que en nuestra sociedad la forma de ser y sentirse mujer se encuentra determinada por un estereotipo tradicional de feminidad, que sobredimensiona todo lo relacionado con lo emocional en las mujeres. Así el afecto, los cuidados, el apego, las relaciones interpersonales, la creación de vínculos y la responsabilidad de su mantenimiento, adquieren una importancia fundamental, quedando sobredimensionado también el impacto frente a las pérdidas amorosas y la dependencia de los objetos de amor, situaciones que provocan la emergencia de sentimientos de inminente fracaso.

Considerando las grandes diferencias en la conformación de la subjetividad tanto masculina como femenina, sería más adecuado hablar de “masculinidades” y “feminidades”, que lejos de ser categorías homogéneas, presentan una gran diversidad intragrupo. Con respecto a la masculinidad, Burin (2000), haciendo referencia a la literatura estadounidense, sostiene que a finales del siglo pasado, comienzan a aparecer dos prototipos de figuras paternas, asociadas a los roles laborales: un sujeto en carrera que encarnaba al padre distante e inaccesible, y un padre desvirilizado, despreciado, en relación con los requerimientos de los nuevos modos de industrialización. Cualquiera de estas dos condiciones, al mismo tiempo que dificultaban el despliegue de una subjetividad masculina basada en rasgos de valentía, fuerza, destreza física, etc., fomentaban un espíritu acrítico, con la costosa sofocación de frustraciones y sentimientos hostiles, que propiciaban el sometimiento a jefes, capataces, etc.

En los chicos, el desenlace de un sentido de masculinidad sano y coherente, requiere de una identidad de género capaz de promover un rol de género masculino flexible (Diamond, 2004), sustentado en la interacción dialéctica de las identidades masculinas y femeninas (Ogden, 1989).

En este sentido, Burin (2000) encuentra ciertas dificultades en el procesamiento del deseo amoroso de los varones, deseo que propicia los vínculos de acercamiento afectivo. A partir de la pubertad, el trabajo psíquico requiere de un esfuerzo enorme, que implica complejos movimientos desidentificatorios e identificatorios. El adolescente necesita darle nuevos sentidos a las identificaciones, sea con las personas del mismo sexo o del otro, para posicionarse nuevamente en su género, apremiado por la cultura patriarcal que le exige una definición clara con respecto a su orientación sexual y a su posición en la sociedad en tanto varón. El posicionamiento inicial con respecto al género surge en la infancia, y la adolescencia ofrece la última oportunidad para resolver las fantasías de bisexualidad que han acompañado el proceso de

desarrollo. Pero el movimiento desidentificadorio con la madre, no conduce al adolescente a reforzar el vínculo identificatorio amoroso con su padre, por la persistencia de la posición genérica de los hombres asociado a la lucha y la rivalidad por ciertos bienes considerados como valiosos, que se manifiesta en un vínculo hostil entre padre e hijo adolescente, mientras que el vínculo amoroso constituye una amenaza para la masculinidad. Persiste entonces, entre ambos, la confrontación y la rivalidad, más que la cooperación y la intimidad, y en el intento de sustraerse a la lucha, el adolescente se orienta hacia sus pares, hacia otros adolescentes, para buscar nuevos vínculos identificatorios que los nominen como varones. Según esta autora, la condición postmoderna se caracteriza por el emborronamiento de las diferencias generacionales por parte de los padres, en la medida en que la postmodernidad propone a la adolescencia como modelo, y a partir de ello, se “adolescentiza” a toda la sociedad, con el pasaje de la adolescencia como etapa del ciclo vital, a la instauración de la adolescencia como “modo de ser” en el que hay que tratar de instalarse.

Las prescripciones impuestas por el mandato de género masculino, apelan a la negación de la empatía en el proceso de socialización, reforzando los rasgos ligados a la fortaleza, considerados como portadores de virilidad, excluyendo la sensibilidad asociada a lo femenino, que deja a los chicos sin recursos ante el reclamo de atención y cuidado, con la exigencia de tener que cumplir con una tarea para la cual no están preparados (Levinton, 1999).

En los últimos años, ha ido emergiendo un nuevo ideal de género masculino, caracterizado por una mayor sensibilidad y empatía. Pero el cumplimiento de este nuevo ideal de género, puede ocasionar trastornos por el conflicto con otros ideales, generando también trastornos por la pérdida de referencia, “caracterizados como patología de la perplejidad” (Burin, 200, p. 132).

En el caso del varón, la dificultad para integrar las tempranas identificaciones maternas y paternas, puede conducir a una identidad de género masculina rígida, estereotipada, con una predominancia de un ideal del yo excesivamente fálico que excluya aquellas identificaciones que puedan hacer referencia a lo establecido como “femenino” (Bermejo 2005). El rechazo a las identificaciones maternas, promueve en la pubertad una identidad de género masculina frágil, poco flexible, sostenida en base a defensas rígidas, como forma de mantener y respaldar una masculinidad exacerbada. El proceso madurativo adecuado, por lo tanto, hace necesaria la integración de cualidades del otro género (Diamond, 2004).



## 5.6. GÉNERO E IDENTIDAD EN LOS TIEMPOS ACTUALES

Para Burín y Meler (1998), los efectos de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, coincidentes con el comienzo de la modernidad, generan un cambio en las posiciones subjetivas y genéricas de varones y mujeres. A partir de los años setenta, comienza a surgir en Occidente una nueva revolución, la Revolución Tecnológica, y su florecimiento en la década de los ochenta, marca al mismo tiempo, los comienzos de la postmodernidad, cuyos efectos generan otras transformaciones en las posiciones subjetivas de hombres y mujeres, dando lugar a una gran proliferación de estudios sobre género, en el intento de denunciar y destruir los modelos tradicionales instituidos (Burin y Meler, 2000).

Pero mientras que la Revolución industrial alejó a los hombres de la vida cotidiana en el hogar, la prescriptiva de género alentó con exclusividad el carácter proveedor, en detrimento de una dimensión afectiva “que favorezca una identificación directa a un varón cotidiano, y no a sus emblemas de poder en la distancia”(Idem, p. 227).

La construcción de la subjetividad adolescente en el contexto familiar de la denominada “sociedad postmoderna”, con sus emblemáticas transformaciones sociales, económicas y científico-técnicas, convoca el advenimiento de una nueva configuración en las representaciones acerca de los roles de género, afectando las maneras de entender “lo femenino” y “lo masculino”, categorías integradas en un sistema de valores también cambiante.

La salida de la mujer al mercado laboral acontecida en España durante el siglo XX y XXI, con la consiguiente pérdida de poder del género masculino como único proveedor económico dentro de la familia nuclear, que también sufre transformaciones, conduce al cuestionamiento de la superioridad del hombre sobre la mujer con su asimetría en las relaciones de poder basado en la lógica de la diferencia sexual, característica que entre tanto, había permanecido universalizada y que ha entrado en crisis a partir de los nuevos cuestionamientos.

Burin y Meler (2000) sostienen que operar con los fundamentos en la lógica de la diferencia sexual “supone no sólo una lógica atributiva, sino también una lógica distributiva” (p. 125), que habilita a que aquellos que ostentan atributos superiores en la jerarquía, puedan obtener también poder, dejando en lugares subordinados a quienes ocupan posiciones jerárquicas inferiores. Por consiguiente, al considerar como atributos femeninos los cuidados y la identificación con las necesidades de los otros y la sensibilidad, eran estas cualidades asociadas al ideal maternal las que mantenían su prevalencia en la construcción de la subjetividad femenina, y quedaba asignado el lugar de los afectos como área jerarquizada en la distribución de las áreas de poder. Mientras tanto, con la ostentación de atributos como valentía, fuerza física, racionalidad, etc., se

le asigna al género masculino el poder racional y económico, con el despliegue en el ámbito laboral y público. De esta manera, los criterios atributivos para la feminidad y masculinidad, lejos de ser neutrales, marcan claramente la distribución de las posiciones de poder que se asigna a cada género. A partir de esta premisa, las autoras sostienen que si cambian los criterios atributivos en los géneros, también cambian los criterios distributivos, fundamentados en principios menos dicotómicos y más igualitarios.

Podríamos decir que estamos ante un fenómeno dinámico donde entran en colisión puntos de cambio y de permanencia, tanto en el plano de la cultura, como de la subjetividad. Las representaciones sociales acerca de lo que significa ser “hombre o mujer”, se incorporan a la subjetividad individual en creciente y activa elaboración. Estos cambios en la subjetividad, generan cambios en los ideales de masculinidad, de feminidad y de las relaciones entre los géneros, promoviendo en el momento actual una asunción transicional de roles de género (Fernández, 2000). Las tradicionales representaciones de lo masculino y lo femenino atraviesan un profundo proceso de crisis, no exento de ansiedades, donde “las nuevas prácticas de vida se vinculan de forma estructural a nuevas subjetividades” (Meler, 1998, p. 376), concibiendo a la subjetividad como construcción sociohistórica (Burín y Meler, 2000).

Para Serra (1997), los valores tradicionales de género masculino y femenino han determinado estereotipos que dificultan el crecimiento pleno de ambos sexos, estableciendo al mismo tiempo, dificultades en el encuentro y la cooperación en proyectos comunes. Las atribuciones al género masculino como: competitividad, agresividad, dominio, baja expresividad emocional, interés centrado en uno mismo, etc.; frente a las de receptividad, preocupación por los demás, dependencia, expresividad o emocional alta que se atribuyen al género femenino, quedan obsoletas para el hombre o la mujer del siglo XXI, lo que hace necesario que, tanto hombres como mujeres, superen desde la adolescencia esos comportamientos y la representatividad mental acerca de ellos como buenos o malos según del sexo del que se trate.

La construcción de los roles de género desde un paradigma androcéntrico, con la consiguiente integración de aspectos instrumentales y afectivos parece ser el modelo más adecuado para transitar por los tiempos posmodernos. El adolescente, a la vez que desarrolla su identidad, debe enfrentarse a la difícil tarea de realizar una asimilación de contenidos de género que den significado al hecho de ser hombre o mujer en el momento actual, enmarcado en un vertiginoso cambio de roles donde convergen modelos tradicionales y actuales, en un entorno de fuerte presión social debido a la permanencia de modelos de masculinidad fuertemente instituidos, cuya hegemonía parece ir tambaleando con la inclusión de un movimiento instituyente sobre todo desde la emergencia del nuevo rol de la mujer.

La vigencia de modelos tradicionales, la influencia de los factores de género y los roles sociales en la conformación de la feminidad, perpetúan la dependencia de la mujer. Los valores convencionales que rigen los estereotipos del ideal de género femenino (buena esposa, buena madre, que permanece al cuidado exclusivo de sus hijos), se hallan en contradicción con los criterios de salud mental (Dio Bleichmar, 1985), en tanto que los criterios de madurez que sustentan las teorías actuales, elevan categorías como la sublimación, autonomía, etc., al rango de lo esperable como factores culminantes de un desarrollo adecuado.

Meler (1998), sostiene que de acuerdo a diferentes estudios realizados, puede sostenerse cierto optimismo en relación al proceso de transformación que sufre la concepción de masculinidad en los países desarrollados, y que conduzca a una concepción del varón que integre la adultez social con la flexibilidad genérica. En esta misma línea, Serra (1998, 2012) sostiene que el adolescente y la adolescente contemporáneos deben asimilar como características de su identidad, los mejores rasgos de cada uno de los géneros, tomando conciencia de este proceso, para reconstruir los modelos “heredados”, y construir el suyo propio, sea varón o mujer. Esta configuración de nuevas subjetividades masculinas y femeninas requiere de las identificaciones cruzadas, es decir, de las niñas con su padre y de los niños con su madre (Benjamin, 1996). Así los nuevos padres deberán recurrir a sus madres como modelo al dispensar los cuidados que requieren sus hijos en las nuevas configuraciones familiares, como las mujeres han tenido que recurrir inicialmente a una identificación con el padre como modelo al insertarse como trabajadoras en el ámbito laboral fuera de la casa (Meler, 2000).

También Levinton (1999) destaca la importancia de resignificar nuevos registros que habiliten a las mujeres a acceder a posiciones de mayor autonomía e individuación, fundamentado en el sostenimiento de ideales que puedan estar tan valorizados como la maternidad o la concreción de una pareja, con una identidad femenina que no esté tan expuesta a los avatares de sus vínculos.

Entre los vaivenes provocados por las diferentes concepciones sobre género, surgimiento de la identidad de género, estereotipias, roles, etc., Meler (1998) se plantea cómo conciliar e integrar las estereotipias de las identidades de género con las diferentes contribuciones realizadas desde los diferentes postulados del desarrollo temprano como proceso caracterizado por el establecimiento progresivo de las diferenciaciones (Winnicott, 1965; Malher, 1968; Klein, 1928; Blos, 2003). Sostiene que aunque ubicados en diferentes lugares teóricos, mientras que unos abogan por el inicial desconocimiento del objeto y otros sostienen la existencia de un amor primario hacia ese objeto, todos concuerdan en que la discriminación entre el self y el objeto constituye el proceso fundante del desarrollo de la subjetividad, proceso que continúa con

progresivas diferenciaciones que apuntan a una mayor complejización psíquica (Maldavsky, 1997), que tiene como punto culminante en la infancia, la constitución de la representación de la diferencia sexual, abriendo paso al deseo por lo diverso.

Desde esta perspectiva, la autora se interroga sobre si la tradicional división sexual del trabajo no ha estado destinada a favorecer este proceso de diferenciación, donde el mantenimiento de determinados emblemas identificatorios tradicionales, puede haber allanado el camino en el establecimiento del vínculo objetal y el consecuente reconocimiento de la alteridad. Pero intenta resolver este dilema remitiendo al concepto de representación de la diferencia sexual, en el entendido de que la genuina relación objetal, supone la posibilidad del acceso a la reversibilidad de pensamiento, y con ello, la reciprocidad de derecho y obligaciones como reconocimiento de la alteridad, aspecto fundamental en la reconfiguración de los procesos subjetivos adolescentes.

Garriga i Setó (2011) sostiene que el paradigma de género constituye una “situación patógena”, que provoca una multitud de síntomas e innumerables formas de sufrimiento no reconocidos como tales, que convoca a posiciones más variadas y menos dicotómicas. La creciente capacidad de acción de las mujeres surge como necesidad, al quedar ampliamente demostrado que el estereotipo de la feminidad coincide con la depresión en la mujer (Dio Bleichmar, 1991), al tiempo que la soledad atroz que surge de la individualidad autónoma masculina (Benjamin, 1988) requiere, en los hombres, el desarrollo de las habilidades para el cuidado de las relaciones. A partir de estas premisas podríamos conjeturar que, quizás, los adolescentes de hoy día, sustentados en valores un poco más permeables, prioricen aquellos valores no tan estereotipados con respecto a los géneros, más acordes con los criterios de salud.

La escuela tiene una función fundamental en la transmisión y promoción de valores, sea desde su estructura y su proyecto educativo, y en tanto ofrece modelos de coetáneos con los cuales los adolescentes y las adolescentes pueden identificarse. Las familias mediatizan las relaciones sociales y la promoción de determinados valores a través de la inserción de sus hijos en ámbitos educativos determinados. Por este motivo, en este trabajo se analizan los valores considerados como relevantes para las chicas y para los chicos en diferentes centros escolares, formulación planteada en base a la conjetura de posibles diferencias en sus universos nómicos, al tiempo que considerando todo lo expuesto sobre las diferencias de género, también se tienen en cuenta los valores que priorizan las chicas para chicos y chicas, y los valores que los chicos destacan en relación a los demás chicos y chicas, salvaguardando así, las perspectivas del género, que entran en escena de forma más descarnada en este momento evolutivo.

Según Martínez Benlloch et al. (2008), sería importante implementar propuestas coeducativas desde el consenso y el reconocimiento de la igualdad del valor de los argumentos, más allá del género desde el cual provenga su formulación, para favorecer

la elaboración y resolución de conflictos, integrando intereses, emociones y afectos, avanzando hacia una escuela más democrática. Analizar los mitos y prejuicios en el intento de desvelar el sexismo que ocultan las nuevas formas de representación de género, permite disponer de herramientas para la intervención educativa.

El malestar provocado en los varones como consecuencia de las relaciones de poder intragénero e intergénero presentes en nuestra cultura, donde la subjetividad masculina se configura alrededor de la cuestión del poder, también convoca a la transformación de estas relaciones de poder en vínculos más humanos como la solidaridad, equidad, justicia y cuidado de los otros (Burin y Meler, 2000).

Aunque hay consenso en que el varón ocupa un lugar privilegiado en nuestra sociedad, Inda (1996) sostiene que se trata de un falso privilegio, donde el varón “que tiene-sabe-puede, debe sostener la impostura a un costo demasiado alto. La clínica, la cotidianidad y los estudios de género están demostrando al rey desnudo” (p. 219). Haciendo referencia a Bonino (1992), sostiene que “ser varón es un factor de riesgo”; se da cuenta de ello en las estadísticas sobre suicidios, accidentes, homicidios, ingresos en salas de internación o servicios de terapia intensiva, ámbitos de una abrumadora presencia masculina.

La flexibilización en las relaciones intergenéricas, iría entonces encaminada a la promoción de concepciones más saludables tanto para las chicas como para los chicos, puesto que en las relaciones tradicionales entre los géneros, lejos de encontrar reversibilidad y reciprocidad, nos encontramos con mujeres que constreñidas al lugar asignado de “objeto de deseo de un sujeto”, establecen relaciones de dependencia y servidumbre, con el correspondiente correlato en las dificultades de reconocimiento de la alteridad femenina (Meler, 1998). En lugar de la alteridad, aparece una corriente alternativa, donde cada uno de los sexos es fatal para el otro, que deviene portador de una alteridad radical. El esfuerzo consistiría más bien en reducir ese principio antagónico a la diferencia, “a un juego de oposición bien templado, a una negociación de la identidad y de la diferencia en lugar de la alteridad robada” (Baudrillard, 2000, p. 64), donde lo masculino no se oponga a lo femenino.

Al llegar a la adolescencia, el encuentro con lo diverso produce un nuevo tipo de tensión vitalizante, que produce nuevos sentidos, ofreciendo mayores oportunidades de complejización psíquica, que requiere del abandono de todo esfuerzo unificante y totalizador, para ser sustituido por una concepción más fragmentaria de la realidad, privilegiando la diversidad por sobre la tendencia unificadora y reduccionista (Maldavsky, 1997).

En el caso de la feminidad, no se trata solamente de ejercitar nuevos roles, sino también de ampliar las motivaciones buscando un reequilibrio del compromiso afectivo

y cognitivo, “con menor pregnancia del apego” (Levinton, 1999), mientras que desde la masculinidad, sería necesario explorarla en sus aspectos relacionados con la sexualidad, el poder y la cultura, en el intento de crear colectivamente nuevos modos de ser varón. “Pero para que esto se logre, lo que en realidad debería modificarse son las representaciones acerca del poder, un poder que se destine a crear y no a dominar. ¿Será posible?” (Meler, 2000, p. 119).

**SEGUNDA PARTE:**  
**ASPECTOS METODOLÓGICOS Y**  
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**





## CAPÍTULO VI: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 6.1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación ha sido precedida por otra, de características similares pero menos extensa. El trabajo precedente (Rabino, 2007) ha sido realizado en tres centros con diferente titularidad: uno público (Luis Vives), uno concertado (Escuelas San José-Jesuitas) y otro privado (C.E.U. San Pablo) con alumnos de primero de Bachillerato del grupo de Ciencias. Las diferencias encontradas en los universos nómicos de los adolescentes en los diferentes centros justifica la ampliación de este trabajo, a la vez que se consideran nuevos factores de análisis.

En este trabajo se pretende obtener información acerca del universo nómico de los adolescentes en los diferentes contextos educativos, en el intento realizar una aproximación a los diferentes modelos identificatorios que toman los adolescentes en lo que a modelos de coetáneos se refiere, al tiempo que se intentan abordar las preferencias de valores con respecto tanto al género masculino como femenino, considerando los criterios establecidos como relevantes para chicas y chicos en relación a cada uno de los géneros.

Utilizando una metodología cualitativa que permite la comparación de fenómenos, se pretende realizar un estudio acerca de los aspectos que los adolescentes y las adolescentes más valoran en sus compañeros dentro del grupo de clase, en cada uno de los centros educativos. A partir de la identificación de los criterios que denotan la importancia de los diferentes “valores” implicados en la elección de compañeros, en una primera instancia se realiza un análisis general de los valores que tienen en cuenta los adolescentes en la elección de compañeros y compañeras, continuando con un análisis comparativo intergrupar, investigando cuales son aquellas dimensiones que más valoran los adolescentes y las adolescentes en los diferentes centros, incluyendo también las diferencias en cuanto a género.

Posteriormente se pretende realizar un estudio intragrupo, estableciendo un análisis comparativo y diferencial en relación a los valores dominantes dentro de cada centro, considerando las tres franjas de edades con las que se ha trabajado, tomando como referencia al género, considerando los valores dominantes que se atribuyen a las mujeres por un lado y a los varones por otro, intentando delimitar, al mismo tiempo, los valores que sostienen como imperantes las mujeres para las chicas y chicos y los varones para chicas y chicos respectivamente, en el intento de realizar una aproximación a los diferentes valores que integran las concepciones vigentes en estos adolescentes sobre “ser hombre” y “ser mujer” en el momento actual.

Con la finalidad de recoger información sobre los valores dominantes de los adolescentes en los diferentes contextos educativos, trabajamos con cinco centros

escolares, tomando como muestra los grupos de segundo, tercero y cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, con estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Para la elección de centros se ha considerado tanto la titularidad como su ubicación, en la búsqueda de un mayor grado de variabilidad. El grupo de cinco centros estaba integrado por dos institutos públicos localizados en diferentes zonas de la ciudad, uno en el centro (Instituto Luis Vives) y el otro en una zona más periférica (Instituto Baleares), dos centros concertados de los cuales uno era religioso (Escuelas San José-Jesuitas) y otro laico (Escuela de Artesanos), y otro centro de titularidad privada (Colegio Alemán).

### 6.2. OBJETIVOS

El objetivo general es dilucidar cuáles son los valores que priorizan los adolescentes en la elección de modelos de coetáneos.

Posteriormente, se pretende comprobar si existen diferencias significativas entre los valores que predominan en los cinco tipos de centros, así como las diferencias existentes dentro de cada centro, teniendo en cuenta al género. Con la búsqueda y obtención de información sobre el universo nómico de los adolescentes podemos realizar algunas inferencias acerca de las diferentes tendencias en cuanto a modelos identificatorios. Se intenta también investigar si existe relación entre la adjudicación de criterios que establecen los adolescentes para valorar a los “mejores del curso”, y las diferencias de género, considerando que dicha atribución sea realizada por varones o mujeres, para cada uno de los géneros. Posteriormente se comparan las diferentes atribuciones de criterios realizadas por varones y mujeres para ambos géneros, considerando los contextos escolares donde se desarrollan dichos adolescentes.

Se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Valorar y comparar de forma general, los criterios que tienen en cuenta los adolescentes en los diferentes centros escolares para la elección de sus modelos de coetáneos.
2. Valorar y comparar, de modo general, si existen diferencias significativas entre los criterios que tienen en cuenta los adolescentes en la nominación de coetáneos tomando al género como referencia, consignando lo deseable para el género masculino y para el género femenino.
3. Analizar las diferencias de criterios que manejan en la atribución de determinados valores en referencia al género, en cada centro en particular.
4. Realizar un análisis intracentro para comparar si existen diferencias significativas, sean de naturaleza o de grado, en las atribuciones de criterios

realizadas por chicos y chicas al nominar a compañeros de género femenino y género masculino dentro de cada centro, tomando como referencia las tres franjas de edades, para realizar posteriormente una comparación entre todos los centros.

5. Comparar los criterios generales considerados como relevantes para chicas y chicos con respecto a su propio género y al otro género, analizando las diferencias de género en las atribuciones realizadas para varones y mujeres.
6. Analizar las diferencias de género en las atribuciones realizadas para varones y mujeres desde cada género, en cada centro en particular.

### 6.3. HIPÓTESIS

Tal como hemos expuesto en el apartado teórico, los adolescentes están inmersos en una sociedad cambiante, y se desarrollan en medio de vertiginosos cambios de valores y estilos de vida (Elzo, 2006; Serra, 2012). Los cambios acontecidos en los últimos años han configurado un panorama diferente de la adolescencia.

Los procesos de transformación social con elementos configuradores como la globalización y el desafío de las nuevas tecnologías, junto con el nuevo papel de la mujer y su inserción en el mercado laboral promueven nuevas estructuras familiares, provocando cambios en las formas, relaciones y funciones familiares, que afectan de manera directa al adolescente.

A estos profundos cambios sociales, se suman en los adolescentes importantes cambios evolutivos que configuran una nueva dimensión de la subjetividad. El grupo familiar como primer agente de socialización, gradualmente pasa a compartir esta función con otras instancias, pero mantiene su lugar hegemónico. Convertida en la institución fundamental para la estructuración de la personalidad de los individuos, es la encargada de propiciar la autonomía, responsabilidad e independencia de sus miembros, al tiempo que condiciona su inclusión en diferentes contextos sociales. La familia tiene una influencia decisiva en el proceso de incorporación de los niños y jóvenes en el ámbito educativo, privilegiando la elección de determinados centros de estudio en detrimento de otros.

Según Hualde (1998), “en el análisis de la adolescencia como grupo humano en transición no sólo son decisivos los procesos biográficos de los protagonistas, sino también el sistema de dispositivos institucionales que intervienen y en los cuales se articula el tránsito” (p. 27).

Partimos del supuesto de que los diferentes centros de estudio promueven de forma explícita o implícita determinados tipos de valores. Más allá de las características

individuales de cada sujeto, la construcción del ser humano como ser social evidencia la influencia de los diferentes contextos, incidiendo, en algunos casos más que en otros, en la construcción de su sistema de valores. En este sentido, podríamos conjeturar que existe cierta tendencia a que los adolescentes de los diferentes centros educativos “valoren” diferentes aspectos según el medio donde se encuentren insertos.

Pero además de la relevancia que adquiere el marco institucional donde transcurre el desarrollo adolescente, el grupo de pares desempeña un rol fundamental para las adolescentes y los adolescentes contemporáneos. Elzo (1998) sostiene que solamente la vivencia de experiencias compartidas puede dar lugar a situaciones generacionales.

El entorno, en el sentido más amplio del término, condiciona pero no determina. Más aún, entre los jóvenes y adolescentes de la llamada posmodernidad, en el ámbito occidental, la socialización se realiza más bien desde la experimentación grupal (compartir y ensayar conductas y valores) con otros adolescentes y jóvenes y no tanto desde la reproducción de lo transmitido por otras instancias históricas de socialización como la familia, la escuela, las iglesias, los partidos políticos, e incluso, los medios de comunicación social (Elzo 1998, p.8)

Compartimos también en este estudio y en referencia al devenir adolescente, el paradigma planteado por Burin y Meler (2001), donde postulan la articulación existente entre el desarrollo de la subjetividad y el contexto histórico, y desde una perspectiva constructivista e historicista, plantean la existencia de “una construcción sociohistórica de las subjetividades”.

Si bien todas las sociedades conocidas han elaborado dispositivos de regulación que fueron descriptos como sistemas de género, y han establecido la existencia de una diferencia sexual simbólica, los estilos de construcción de las subjetividades femeninas y masculinas, así como las prescripciones para la conducta social de varones y mujeres, son variables (Burin y Meler, 2001).

Por este motivo incluimos en esta investigación la variable “género” con el propósito de observar las diferencias existentes entre las atribuciones valorativas que se realizan desde cada género a sus coetáneos varones y mujeres, con la finalidad de aportar elementos que ayuden a comprender y elaborar estrategias que promuevan la creación de pactos sociales más flexibles y menos estereotipados, que incrementando el bienestar de hombres y mujeres en la sociedad contemporánea, favorezcan el desarrollo de estrategias más acordes con criterios de salud.

En función de los objetivos propuestos se establecieron las siguientes hipótesis:

1. Se espera obtener diferencias de criterios en la atribución de valores en los diferentes centros escolares, conjeturando que en los cinco centros seleccionados la población es diferente, y puede, por lo tanto, provenir de contextos socio-económicos y culturales distintos, sin dejar de considerar que existen una multiplicidad de factores que inciden en la elección del centro educativo por parte de las familias.
2. Se espera obtener diferencias en la adjudicación de criterios en referencia al género para cada centro en particular, con el consiguiente correlato en cuanto a los resultados globales por género. Es de esperar que la asimetría en los roles masculinos y femeninos y su inclusión en el imaginario social, genere cierta variabilidad en la adjudicación de valores, sean éstos atribuidos al género masculino o al género femenino. Partimos del supuesto de que esta diferencia en los valores, puede ser de naturaleza (se valoran aspectos diferentes), o de grado.

#### 6.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Según Maldavsky (2013) las investigaciones cualitativas suelen tener un carácter exploratorio, y combinan libremente desarrollos conceptuales y análisis de situaciones empíricas, en el intento de refinar y operacionalizar conceptos y definir perspectivas de análisis. Una vez establecidos más refinadamente los conceptos y su operacionalización y definidas las perspectivas de análisis, suele ocurrir que la investigación adquiera un carácter cuantitativo.

Así se ha desarrollado también nuestra investigación, que parte de la utilización de un diseño descriptivo-transversal y correlacional. La investigación comienza siendo de tipo cualitativo, y una vez establecidas las dimensiones a analizar se apela a recursos cuantitativos. Por lo tanto, la metodología que se emplea es mixta, priorizando la metodología cualitativa para la construcción de diferentes dimensiones a través del agrupamiento en categorías superiores por medio de la “prueba de jueces” o interjueces, que permite establecer unidades de análisis, y también consta de una parte cuantitativa, puesto que se establecen tablas de frecuencias de los criterios contenidos en las diferentes categorías. También se establecen comparaciones entre las diferencias de criterios y las diferencias de género en cada grupo de edades y en cada centro, comparando también las diferencias de criterios consideradas de acuerdo a los contextos escolares donde se desarrollan los adolescentes.

En un primer momento, y con la finalidad de realizar un estudio exploratorio sobre el universo nómico de los adolescentes, se aplica una técnica de recogida de datos

abierta, para lo cual se elabora una “ficha de nominación”, donde la consigna es elegir a “los mejores del curso”, solicitando a los participantes que expliciten el porqué de su elección, nominando a cinco compañeros como máximo. Para la aplicación de esta ficha se toma un muestreo intencionado. El tamaño muestral y la selección de participantes no responde a criterios de representatividad estadística, sino a estrategias de “saturación teórica” que garantizan la diversidad de los casos en función de variables analíticamente relevantes para lo que vamos a investigar.

Con el objetivo de dilucidar los diferentes valores que priorizan los adolescentes y las adolescentes se recogen los criterios que posteriormente son agrupados en categorías superiores por la prueba de jueces. La información fue recogida en cinco centros educativos con distinta titularidad: dos institutos públicos ubicados en diferentes zonas de la ciudad, uno céntrico y el otro un poco más periférico (I.E.S. Luis Vives y el I.E.S. Baleares), un centro concertado religioso (Escuelas San José-Jesuitas), un centro concertado laico (Escuela de Artesanos) y un centro privado (Colegio Alemán). Para la muestra han sido seleccionados los alumnos de segundo, tercero y cuarto de E.S.O, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, quienes han cumplimentado la “ficha de nominación”.

### 6.5. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

#### 6.5.1. *Número total de sujetos por centro*

La muestra está formada por un total de 304 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Con la finalidad de obtener una muestra homogénea que permita comparar y contrastar datos se trabajó con alumnos de segundo, tercero y cuarto de E.S.O. en los cinco centros de estudio.

- La muestra procedente del centro público I.E.S. Luis Vives estaba compuesta por 55 estudiantes que representan el 18% del total de la muestra.
- La muestra perteneciente al centro público I.E.S. Baleares estaba compuesta por 51 adolescentes, y representan el 17% de la muestra.
- La muestra perteneciente al centro concertado religioso Escuelas San José-Jesuitas estaba compuesta por 87 adolescentes, y representan el 28 % del total.
- La muestra perteneciente al centro concertado laico Escuela de Artesanos estaba compuesta por 51 adolescentes que representan el 17% de la muestra.
- La muestra que pertenece al Colegio Alemán, de titularidad privada constaba de 60 estudiantes y representan el 20% del total de la muestra.

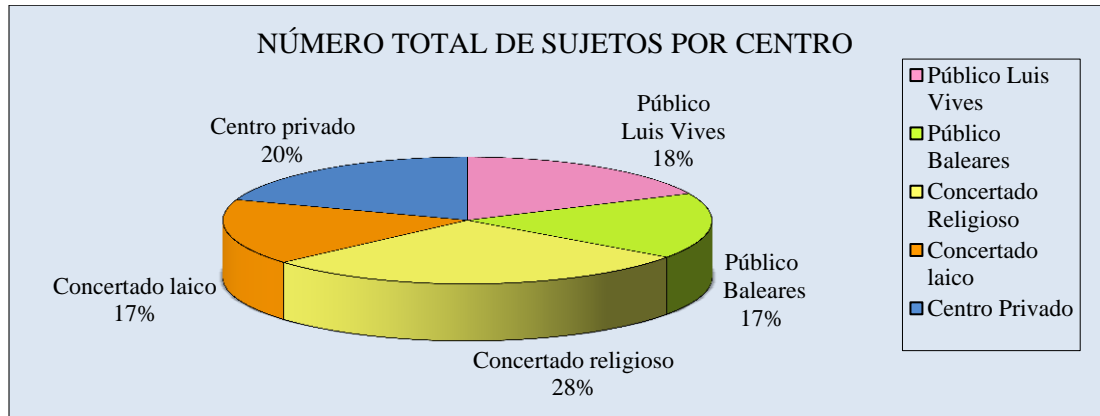


Gráfico n° 9. Porcentaje total de sujetos de la muestra por centro

### 6.5.2. Número de sujetos por género

De los 304 estudiantes que componen la muestra total correspondiente a los cinco centros, 148 son mujeres y 156 hombres. La representatividad porcentual para las mujeres es de 49% y 51% para los hombres respectivamente. A continuación se presenta el gráfico con la representatividad total según el género.

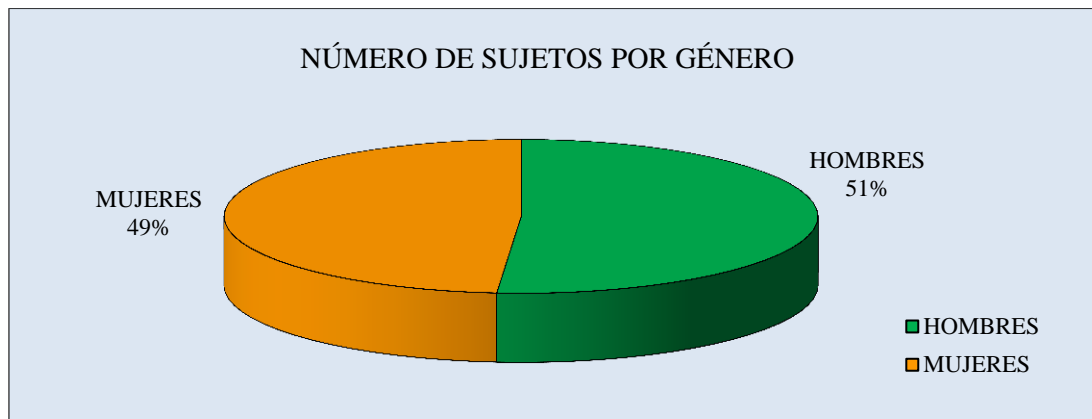


Gráfico n° 10. Porcentaje total de sujetos de la muestra distribuido por género

6.5.3. Número de sujetos por centro, género y grupo

6.5.3.1. I.E.S. Luis Vives

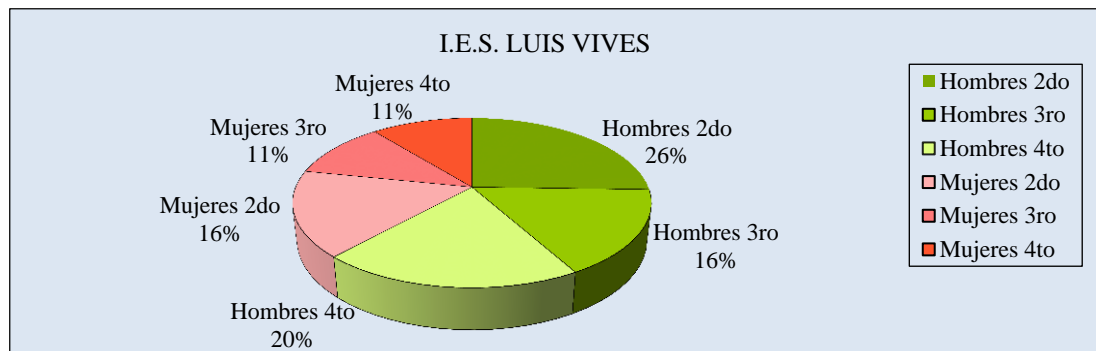


Gráfico n° 11. Número de sujetos de la muestra del centro Luis Vives distribuido por género y grupo

En este instituto la muestra estaba compuesta por 55 estudiantes de segundo, tercero y cuarto de E.S.O. De este grupo de nominadores, 34 eran hombres y 21 mujeres. Del 100 % del total de estudiantes de este centro el 38 % son mujeres, mientras que los varones representan el 62 % de la muestra.

- El grupo de segundo estaba compuesto por un total de 23 estudiantes de los cuales 14 eran hombres y 9 mujeres.
- La muestra perteneciente al grupo de tercero estaba integrada por 15 estudiantes, de ellos 9 eran hombres y 6 mujeres.
- El grupo de cuarto constaba de 17 estudiantes, compuesto por 11 hombres y 6 mujeres.

6.5.3.2. I.E.S. Baleares

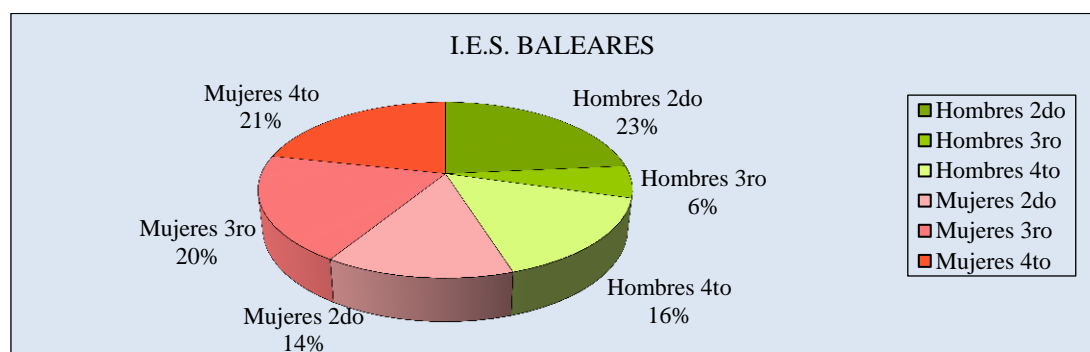


Gráfico n° 12. Número de sujetos de la muestra del centro Baleares distribuido por género y grupo



En este centro la muestra estaba formada por 51 estudiantes de segundo, tercero y cuarto de E.S.O. De este grupo de nominadores 23 eran hombres y 28 mujeres. Porcentualmente, el grupo estaba compuesto por el 55% de mujeres y 45% de hombres.

- El grupo de segundo estaba compuesto por un total de 19 estudiantes de los cuales 12 eran hombres y 7 mujeres.
- La muestra perteneciente al grupo de tercero estaba integrada por 13 estudiantes de los cuales 3 eran hombres y 10 mujeres.
- El grupo de cuarto constaba de 19 estudiantes compuesto por 8 hombres y 11 mujeres

### 6.5.3.3. Escuelas San José-Jesuitas

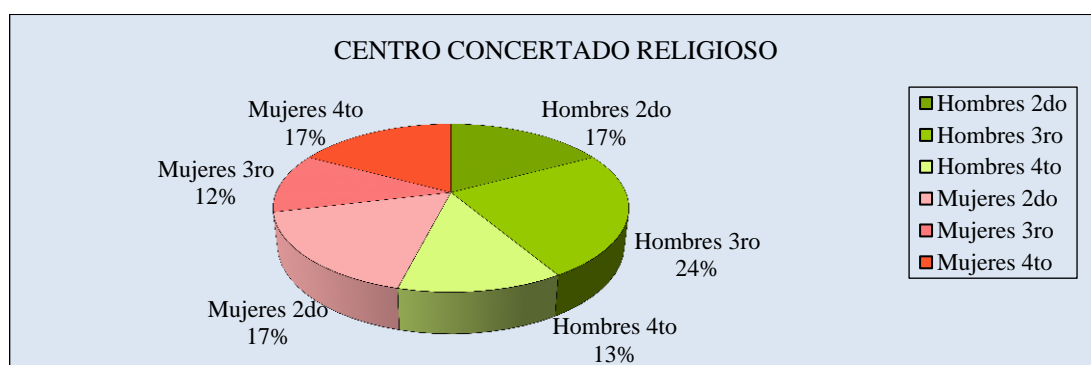


Gráfico n° 13. Número de sujetos de la muestra de E. San José -Jesuitas distribuido por género y grupo

En este centro la muestra está constituida por 87 estudiantes de segundo, tercero y cuarto de E.S.O., de los cuales 47 estudiantes eran hombres y 40 mujeres. Del total de nominadores, el 46% eran mujeres y el 54% varones.

- El grupo de segundo estaba compuesto por un total de 30 estudiantes de los cuales 15 eran hombres y 15 mujeres.
- La muestra perteneciente al grupo de tercero estaba integrada por 31 estudiantes de los cuales 21 eran hombres y 10 mujeres.
- El grupo de cuarto constaba de 26 estudiantes compuesto por 11 hombres y 15 mujeres.

6.5.3.4. Escuela de Artesanos

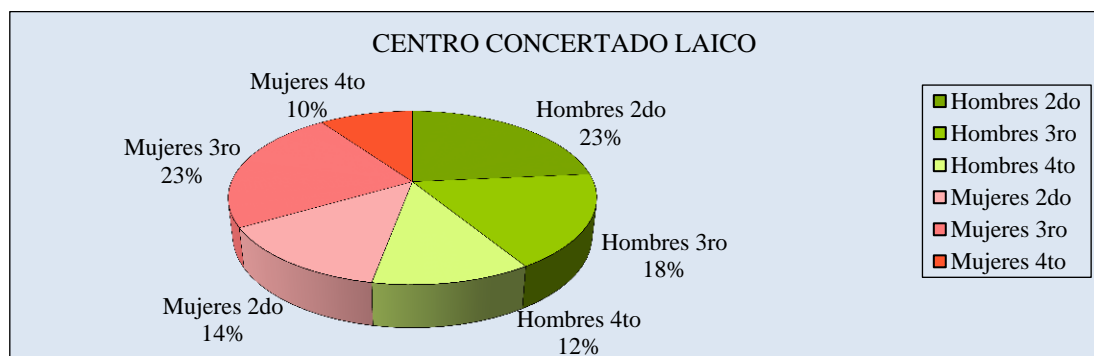


Gráfico n° 14. Número de sujetos de la muestra de E. de Artesanos distribuido por género y grupo

La muestra está formada por un total de 51 estudiantes de segundo, tercero y cuarto de E.S.O. De este grupo, 27 estudiantes eran hombres que constituían el 53% de la muestra, y 24 mujeres que representaban el 47%.

- El grupo de segundo estaba compuesto por un total de 19 estudiantes de los cuales 12 eran hombres y 7 mujeres.
- La muestra perteneciente al grupo de tercero estaba integrada por 21 estudiantes de los cuales 9 eran hombres y 12 mujeres.
- El grupo de cuarto constaba de 11 estudiantes compuesto por 6 hombres y 5 mujeres.

6.5.3.5. Colegio Alemán

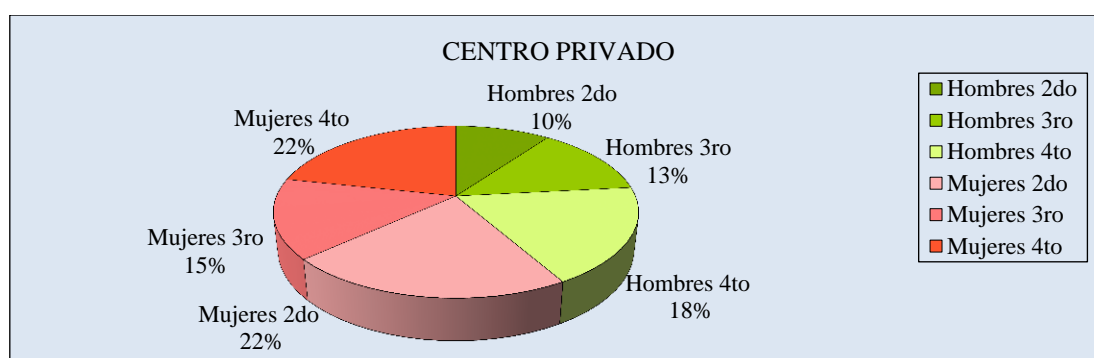


Gráfico n° 15. Número de sujetos de la muestra del Colegio Alemán distribuido por género y grupo

En el centro privado se trabajó con una muestra de 60 adolescentes de segundo, tercero y cuarto de E.S.O. El grupo estaba compuesto por 25 hombres y 35 mujeres. En

porcentajes podemos decir que el 58% de la población corresponde a las mujeres, y el 42% corresponde a los hombres.

- El grupo de segundo estaba compuesto por un total de 19 estudiantes de los cuales 6 eran hombres y 13 mujeres.
- La muestra perteneciente al grupo de tercero estaba integrada por 17 estudiantes de los cuales 8 eran hombres y 9 mujeres.
- El grupo de cuarto constaba de 24 estudiantes compuesto por 11 hombres y 13 mujeres.

## 6.6. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

Denzin (1970) y Patton (1980) coinciden en que la tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia.

Por este motivo, y para la consecución de los objetivos planteados, el instrumento utilizado en esta investigación fue una “*ficha de nominación*”, que ha sido diseñada con la pretensión de recoger información, basándonos en el “conocimiento lego” que tienen los adolescentes sobre lo que consideran “mejor” dentro de su grupo de clase.

Siguiendo la línea de investigación de Gutiérrez, Serra y Zacarés (2006), en el trabajo realizado en “Envejecimiento óptimo” donde tienen en cuenta el conocimiento lego que tienen las personas mayores sobre el envejecimiento óptimo, línea que con anterioridad ha sido precedida por Sternberg en su trabajo sobre conocimiento lego y sabiduría en “La sabiduría y su relación con la inteligencia y la creatividad” (1994), y por Zacarés y Serra (1998) en el estudio “La madurez personal”, se intenta aquí que los adolescentes realicen una selección de compañeros a partir de su “conocimiento lego” sobre lo que consideran como “mejor”.

A diferencia de un sociograma, que sería más empático y conductual, no se pregunta aquí por quiénes son sus mejores amigos, sino que se pregunta por los “mejores del curso”, consignando los criterios que tienen en cuenta para su elección, estrategia que permite identificar los valores implicados en la elección sus modelos identificatorios dentro del grupo de coetáneos. La aproximación al estudio del conocimiento lego sobre la realidad social ha sido denominada de diferentes formas, “psicología lega”, “teorías implícitas”, “acercamientos populares”, “saber del sentido común” y “pensamiento natural” (Moñivas, 1998; Rodrigo, 1985) entre otros.

Las teorías implícitas son consideradas unidades de representación complejas que contienen proposiciones organizadas alrededor de un dominio concreto del mundo

social (Rodrigo, 1985). Estos conceptos se refieren a los pensamientos de los “no científicos”. A partir de la información recogida de estas personas “no especialistas” se concluyen modos de pensar y teorizaciones que pueden servir de herramienta para refinar, contrastar o ajustar el conocimiento científico (Gutiérrez, Serra y Zacarés, 2006).

La ficha de nominación se convierte en un instrumento que apela al conocimiento lego de los adolescentes, y puede entenderse también como una técnica proyectiva. Las técnicas proyectivas son consideradas como instrumentos especialmente sensibles para revelar aspectos de la conducta (básicamente inconscientes), y consisten en estímulos poco estructurados que provocan una amplia variedad de respuestas subjetivas que reflejan afectos, deseos, conflictos, etc.(Maldavsky et al., 2013). El adolescente, mediante mecanismos proyectivos se identifica con sus coetáneos en aquello que aparece para él o ella como relevante, y algunos de sus compañeros comienzan a tener una función de referente y guía, en cuanto representan lo que al sujeto le gustaría “ser”.

Se trabajó según el siguiente procedimiento:

Se elaboró una “ficha de nominación” para la recogida de datos. Con la utilización de este instrumento se pretende recabar información sobre la relevancia de los valores que ponen en juego los adolescentes en el momento de elegir a los “mejores del curso”. Esta “ficha de nominación” de compañeros fue administrada a todos/as los alumnos/as en cada grupo (ver anexo), y en cada centro, es decir, a la totalidad de la muestra. Utilizando una consigna abierta y poco estructurada, se solicita que elijan a los “*mejores del curso*”, nominando a cinco compañeros como máximo, explicitando los motivos de su elección. Esta elección, debía de ser realizada de acuerdo a lo que cada uno de ellos valore o considere como “mejor”, preguntando por los criterios que tienen en cuenta al realizar dicha elección, y al mismo tiempo, se solicita a los nominadores que especifique en la ficha si eran hombre o mujer, con el objetivo de obtener información sobre los criterios relevantes para cada género, en relación al género masculino y femenino. Para garantizar la sinceridad y privacidad de las respuestas los alumnos de cada clase cumplimentaron la ficha de nominación de forma voluntaria y anónima, en una sesión de 20 minutos de duración y en presencia de dos miembros del equipo investigador. Una vez recogidos los datos se elaboró una tabla de frecuencias para conocer los nombres de los más votados, es decir de los “nominados” en cada grupo. Los puntos de corte entre los nominados y el resto de compañeros que fueron incluidos en las fichas, fueron claramente establecidos por la misma tabla de frecuencias.

## CAPÍTULO VII. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

### 7.1. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Para analizar los datos obtenidos, hemos utilizado en primera instancia una metodología cualitativa para agrupar los criterios según sus significados en las diferentes dimensiones, y una metodología cuantitativa para la elaboración de tablas de frecuencia de los criterios. También hemos recurrido a una tabla de frecuencias para saber quiénes eran los nominados en cada grupo. Como hemos explicitado anteriormente, se recurre al acuerdo interjueces para construir las distintas categorías en las cuales se agrupan los contenidos de las fichas de nominación (criterios), realizando varias etapas de categorización, agrupando unidades simples en categorías superiores, más abarcativas, integradas por todos los criterios que hacen referencia a un mismo tópico. Es importante tener en cuenta que en la metodología cualitativa los valores del investigador están implicados en la investigación. Los valores no son extrínsecos a ella y la recogida de datos estará en función de cómo se formulen las preguntas.

### 7.2. VACIADO DE LOS CONTENIDOS DE LAS FICHAS

Se procedió al vaciamiento de las fichas que contenían los criterios que los adolescentes tuvieron en cuenta para nominar a los “mejores del curso”. En primer lugar, se recogen todos los criterios obtenidos para cada uno de los centros escolares, clasificados por género y grupo. En una segunda instancia, los criterios se agrupan en unidades más abarcativas de acuerdo a sus significados, por medio de la “prueba de jueces”, con la finalidad de obtener unidades menos complejas que faciliten el análisis de los datos obtenidos. Posteriormente, también por medio del “sistema de jueces” los criterios anteriormente agrupados pasan a integrar categorías superiores, contemplando los aspectos a los que hacen referencia dichos criterios, ya sean destrezas académicas, habilidades sociales, etc., habilitando la construcción de diferentes dimensiones. También se vacían los contenidos de la ficha de nominación tomando como referencia al género en cada centro y para cada grupo de edades, recogiendo así aquellos aspectos más valorados por las chicas para chicas y chicos, y los aspectos más valorados por los chicos para chicas y chicos en cada grupo, dentro de cada centro.

### 7.3. AGRUPAMIENTO EN CATEGORÍAS SUPERIORES POR “PRUEBA DE JUECES”

Los datos obtenidos en la “ficha de nominación” han puesto en evidencia los criterios por los cuales los adolescentes han nominado a sus compañeros, basados en su conocimiento lego de lo que consideran como “mejor”. Utilizando una metodología cualitativa se procede al análisis. En una primera instancia a medida que se iban examinando los datos, siguiendo un procedimiento inductivo, las respuestas originales que tenían un mismo significado o contenidos similares fueron agrupadas en categorías superiores por acuerdo interjueces. El criterio de categorización adoptado fue el semántico: se nombran categorías provisionales que agrupan las unidades de información, manteniendo un criterio conservador en cuanto al lenguaje utilizado por los participantes (Gutiérrez et al.2006).

Metodológicamente, los datos cualitativos deben ofrecer la consistencia necesaria y emergen de una descripción y registro cuidadosos, aunque su contenido es variable y su análisis difícil, debido a la nula estandarización de las respuestas y su compleja sistematización. El proceso fundamental lo juega el proceso de categorización (Lofland, 1971), ya que no se puede aspirar a una adecuada captación de la realidad si no se logran elaborar las categorías que hacen explicable y dan coherencia al flujo de eventos y/o conductas necesariamente contextualizados (Anguera, 1995).

Una vez establecida la categorización inicial, estas categorías fueron nuevamente sometidas a la prueba de jueces dando lugar a un nivel de categorización superior. En el proceso de categorización han participado tres jueces. Aparecen así diferentes dimensiones que contienen las categorías anteriores, dimensiones que surgen “a posteriori”, en la necesidad de incluir y clasificar los diferentes tópicos surgidos en el proceso de categorización. Estas dimensiones están constituidas por los criterios que se refieren a un mismo tópico, buscando el mayor grado de homogeneidad interna posible, e intentando, a la vez, la mayor heterogeneidad posible con las demás dimensiones.

Para la construcción de categorías nos basamos en la investigación precedente (Rabino, 2007). Con el fin de poder realizar el análisis correspondiente, en una primera instancia quedaron formuladas las categorías para los criterios generales utilizados en la elección de compañeros por sexo y grupo. En una segunda instancia se realiza la agrupación por categorías de los criterios que contienen los valores atribuidos a chicas y chicos desde cada uno de los géneros en cada grupo.

Al comenzar por el centro público se obtienen cinco categorías para las chicas y siete para los chicos. Al formular las categorías de los chicos, se repiten las cinco categorías obtenidas para las chicas, repetición que también se observa al agrupar los criterios de los otros centros. La repetición de las categorías en los centros está dada por el grado de saturación. En la primera fase agrupamos los criterios con significado

similar. En la segunda fase se construyeron las categorías que incluyen todos los criterios recogidos en la ficha de nominación.

#### 7.4. AGRUPAMIENTO DE CRITERIOS GENERALES EN CATEGORÍAS SUPERIORES POR GÉNERO Y GRUPO

##### 7.4.1. *I.E.S. Luis Vives*

##### 7.4.1.1. Agrupamiento de criterios generales en categorías superiores por género

##### 7.4.1.1.1. Categorías obtenidas para las chicas

Siguiendo la metodología utilizada en la investigación precedente (Rabino, 2007) se comienza por la agrupación de criterios del Instituto público Luis Vives. En este centro se han obtenido un total de 358 criterios, de los cuales 148 han sido atribuidos a las chicas y 210 han sido adjudicados a los chicos. Los diferentes criterios considerados para la elección de nominadas entre las chicas fueron agrupados en diferentes categorías. En la primera fase agrupamos los criterios que tenían significados similares.

Agrupamos los criterios en:

- Estudiosa / Trabajadora / Buena estudiante
- Inteligente / Lista
- Divertida / Hace reír / Hace pasar bien
- Tranquila / Pacífica
- Amable / Agradable
- Presta ayuda / Escucha / Pendiente de todos
- Buena persona / Buena compañera

En una segunda fase, los criterios ya agrupados pasan a integrar categorías superiores por medio del “sistema de jueces”, dando lugar a cinco categorías diferentes.

Categorías obtenidas para las mujeres:

- 1) Aspectos académicos positivos
- 2) Alegre/divertida
- 3) Habilidades sociales “personales”
- 4) Conductas “pro-sociales”
- 5) Identidad

En la dimensión *aspectos académicos positivos* se incluyen todos los criterios que hacen referencia a aspectos del funcionamiento cognitivo o que favorecen específicamente al desarrollo académico, como rendimiento académico alto, ser inteligente, etc.

La categoría nombrada como *alegre/divertido* incluye los criterios que hacen referencia a este estado de ánimo. Los rasgos de personalidad como ser feliz, tener sentido del humor, ser alegres, aparecen como relevantes en el contexto educativo sobre todo por su carácter no esporádico.

En *habilidades sociales “personales”* han sido ubicados los criterios que hacen referencia a determinadas habilidades y características de personalidad que favorecen las relaciones con los otros. Incluye aspectos como ser simpática, sociable, etc.

En las *conductas “pro-sociales”* se incluyen los criterios que se refieren a acciones destinadas a beneficiar a otras personas sin esperar ninguna recompensa, por lo menos desde lo explícito. Esta categoría aparece definida por atribuciones como ser solidario/a, buena persona, etc.

En *identidad* se incluyen características que se refieren sobre todo a la consistencia y la madurez, así como a tener una concepción bien organizada del sí mismo, compuesta de valores, creencias y metas con las que el individuo está comprometido (Berk, 1999). Contiene criterios como ser uno mismo, defender ideales y convicciones, etc.

### 7.4.1.1.2. Categorías obtenidas para los chicos

En la primera fase, continuando con el mismo procedimiento, los 210 criterios obtenidos para los chicos fueron agrupados según sus significados.

Agrupamos criterios en:

- Inteligente / Listo
- Estudioso / Buen estudiante / Trabajador
- Divertido / Hace reír
- Sociable / Extrovertido
- Amable / Agradable / Majo
- Buena persona / Buen compañero
- Presta ayuda / Brinda apoyo

En la segunda fase, los criterios fueron agrupados en siete categorías, que en su mayor parte coinciden con las categorías formuladas para las chicas.



Las categorías para los hombres son:

- 1) Aspectos académicos positivos
- 2) Alegre/divertido
- 3) Habilidades sociales “personales”
- 4) Conductas “pro-sociales”
- 5) Identidad
- 6) Aspectos artísticos (\*) (\*) Nueva categoría relacionada al arte
- 7) Habilidades deportivas (\*) (\*) Nueva categoría relacionada al deporte

En el caso de los chicos, se repiten las cinco categorías formuladas para las chicas, pero aparecen nuevos criterios relacionados con aspectos artísticos y deportivos que dan lugar a dos nuevas dimensiones.

En la dimensión *aspectos artísticos* se incluyen aquellos criterios que se refieren específicamente a la realización de alguna actividad relacionada con el arte, o a algunos tópicos relacionados con el desarrollo de este tipo de actividades. Integran esta nueva categoría atributos como ser buen dibujante, buen guitarrista, creativo, imaginativo, etc.

La dimensión *habilidades deportivas* incluye de forma específica los tópicos que hacen referencia al deporte, como ser buen deportista, buen futbolista, buen jugador de básquet, etc.

Estas siete dimensiones se repetirán, por el grado de saturación, durante el desarrollo de todo el trabajo, a lo que se incluirá alguna nueva dimensión cuando las anteriores no puedan dar cuenta de los nuevos criterios que aparezcan.

7.4.1.2. Categorías generales obtenidas para chicos y chicas en el I.E.S. Luis Vives

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	18	Estudioso	30
	Inteligente	17	Inteligente	27
	Rendimiento académico alto	7	Rendimiento académico alto	17
	Esfuerzo	5	Esfuerzo	7
	Atenta	4	Responsable	3
	Responsable	4	Buen comportamiento	1
	Capacidad de organización	1		
	Buen comportamiento	1		
<b>TOTAL</b>		<b>57</b>	<b>TOTAL</b>	<b>86</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	4	Gracioso	14
	Buen sentido del humor	2	Divertido	9
	Graciosa	2	Alegre	1
	<b>TOTAL</b>		<b>8</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	10	Simpático	11
	Amable	3	Sincero	4
	Sincera	3	Agradable	2
	Comprensiva	1	Sociable	2
	Tranquila	1	Comprensivo	1
	Discreta	1	Tranquilo	1
	Educada	1		
	Elocuente	1		
<b>TOTAL</b>		<b>21</b>	<b>TOTAL</b>	<b>21</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	26	Buen amigo	25
	Buena amiga	16	Prestar ayuda	22
	Buena persona	12	Buena persona	18
	Confiable	4	Generoso	3
	Colaboración en clase	1		
<b>TOTAL</b>		<b>59</b>	<b>TOTAL</b>	<b>68</b>
<b>Identidad</b>	Justa	1	Maduro	2
	Defender sus ideas	1	Honesto	1
	Ser especial	1	Personalidad definida	1
	<b>TOTAL</b>		<b>3</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>			Creativo	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen futbolista	6
			Buen deportista	1
			<b>TOTAL</b>	<b>7</b>

Tabla nº 5. Tabla de categorías para chicos y chicas del I.E.S. Luis Vives con sus frecuencias de criterios.

7.4.1.3. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género y grupo en I.E.S. Luis Vives

7.4.1.3.1. Categorías obtenidas para chicos y chicas de segundo en Luis Vives

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	14	Estudioso	13
	Inteligente	11	Inteligente / listo	6
	Rendimiento académico alto	6	Esfuerzo	3
	Esfuerzo	3	Rendimiento académico alto	1
	Atenta	3		
	Responsable	2		
<b>TOTAL</b>		<b>39</b>	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	1	Divertido	2
	Buen sentido del humor	1	Gracioso	3
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	2	Simpático	2
			Majo	1
			Sincero	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	6	Prestar ayuda	10
	Buena persona	5	Apoya	1
	Buena amiga	6	Buen amigo	13
			Buena persona	2
			Buen compañero	3
	<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>TOTAL</b>	<b>29</b>

Tabla nº 6. Tabla de categorías para chicos y chicas de segundo en I.E.S Luis Vives con frecuencias de criterios.

7.4.1.3.2. Categorías obtenidas para chicos y chicas de tercero en Luis Vives

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	3	Estudioso	8
	Estudiosa	2	Inteligente	8
	Capacidad de organización	1	Rendimiento académico alto	4
			Responsable	2
			Esfuerzo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	3	Divertido	5
	Buen sentido del humor	1	Alegre	1
	Graciosa	2	Gracioso	9
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	6	Simpático	4
	Sincera	3	Sociable	2
	Amable	3	Agradable	1
	Comprensiva	1	Comprensivo	1
	Pacífica	1	Sincero	1
			Tranquilo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	9	Buena persona	8
	Buena amiga	6	Prestar ayuda	7
	Buena persona	4	Buen amigo	6
	Confiable	4	Generoso	2
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>
<b>Identidad</b>	Defiende sus ideas	1	Honesto	1
	Justa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen futbolista	6
			Buen deportista	1
			<b>TOTAL</b>	<b>7</b>

Tabla nº 7. Tabla de categorías para chicos y chicas de tercero en I.E.S Luis Vives con frecuencias de criterios.

7.4.1.3.3. Categorías obtenidas para chicos y chicas de cuarto en Luis Vives

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	3	Inteligente	13
	Estudiosa	2	Rendimiento académico alto	12
	Esfuerzo	2	Estudioso	9
	Responsable	2	Esfuerzo	3
	Rendimiento académico alto	1	Responsable	1
	Atenta	1	Buen comportamiento	1
	Buen comportamiento	1		
<b>TOTAL</b>		<b>12</b>	<b>TOTAL</b>	<b>39</b>
<b>Alegre / Divertido</b>			Divertido	2
			Gracioso	2
			<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	2	Simpático	5
	Discreta	1	Sincero	2
	Educada	1		
	Elocuente	1		
<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	11	Buen amigo	6
	Buena amiga	4	Buena persona	5
	Buena persona	3	Prestar ayuda	4
	Colabora en clase	1	Generoso	1
	<b>TOTAL</b>		<b>19</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Identidad</b>	Ser especial	1	Maduro	1
			Sensato	1
			Personalidad definida	1
	<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>			Creativo	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla nº 8. Tabla de categorías para chicos y chicas de cuarto en I.E.S. Luis Vives con frecuencias de criterios.

7.4.2. I.E.S. BALEARES

7.4.2.1. Agrupamiento de criterios generales en categorías superiores por género

Continuando con el procedimiento realizado con el I.E.S “Luis Vives”, se agrupan los criterios con significados similares. Igualmente, en la segunda fase, los criterios ya agrupados pasan a integrar categorías superiores por el “sistema de jueces”

7.4.2.1.1. Categorías obtenidas para las chicas

En la primera fase los diferentes criterios considerados para la elección de chicas fueron agrupados según la similitud de sus significados. Agrupando los criterios, se observa también un importante grado de saturación, puesto que la recogida de datos evidencia la repetición de muchos de los atributos adjudicados anteriormente a chicas y

chicos en referencia a la elección de compañeras y compañeros nominados como “mejores”. De un total de 263 criterios, 182 son adjudicados a las chicas.

Agrupamos los criterios en:

- Estudiosa / Trabajadora / Buena estudiante
- Inteligente / Lista
- Divertida / Hace reír
- Amable / Agradable / Maja
- Prestar ayuda / Aconsejar / Ayudar en todo
- Buena persona / Buena compañera
- Ser la mejor / Ser la más
- Diferente de los demás / Ser única

En la segunda fase, los criterios ya agrupados pasan a integrar categorías superiores por medio del “sistema de jueces”, dando lugar a seis categorías.

Categorías obtenidas para las mujeres:

- 1) Aspectos académicos positivos
  - 2) Alegre/divertida
  - 3) Habilidades sociales “personales”
  - 4) Conductas “pro-sociales”
  - 5) Identidad
  - 6) Aspecto físico (\*)
- (\*) Nueva categoría

Por el grado de saturación, se repiten las categorías obtenidas para Luis Vives, y surge aquí una nueva categoría, relacionada con el aspecto físico. La dimensión *aspecto físico* hace referencia a la imagen exterior del adolescente, a cuestiones de apariencia física como ser guapo, presumido, etc. A partir de la integración del aspecto físico como nueva dimensión, quedan formuladas las 8 categorías con las cuales nos manejaremos a lo largo de toda la investigación.

#### 7.4.2.1.2. Categorías obtenidas para los chicos

Del total de 263 criterios, 81 han sido atribuidos a los chicos. Continuando con el mismo procedimiento, los diferentes criterios obtenidos fueron agrupados según sus significados.

Agrupamos criterios en:

- Inteligente / Listo
- Estudioso / Buen estudiante
- Divertido / Hace reír
- Amable / Majo
- Buena persona / Buen compañero
- Prestar ayuda / Aconsejar
- Ser el mejor / Ser crack

En la segunda etapa, los criterios fueron agrupados en siete categorías, que en su mayor parte coinciden con las categorías formuladas para las chicas.

Las categorías para los hombres son:

- 1) Aspectos académicos positivos
- 2) Alegre/divertido
- 3) Habilidades sociales “personales”
- 4) Conductas “pro-sociales”
- 5) Identidad
- 6) Aspectos artísticos
- 7) Habilidades deportivas

7.4.2.2. Categorías generales obtenidas para chicos y chicas en I.E.S. Baleares

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Rendimiento académico alto	20	Estudioso	10
	Inteligente	12	Inteligente	7
	Estudiosa	19	Aplicado	6
	Esfuerzo	7	Rendimiento académico alto	3
	Atenta	1	Esfuerzo	3
	Responsable	6	Atento	1
	Aplicada	3	Bueno en inglés	2
	Participa en clase	1	Saber matemáticas	1
	Saber inglés	1		
	Buen comportamiento	1		
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	14	Divertido	10
	Alegre	5	Gracioso	8
	Graciosa	1		
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	8	Simpático	9
	Amable	5	Amable	2
	Sincera	2	Sociable	1
	Abierta	1		
	Sociable	1		
	Respetuosa	1		
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	24	Buena persona	7
	Buena persona	23	Buen amigo	4
	Prestar ayuda	11	Prestar ayuda	2
	Preocupación por los demás	1		
	Confiable	1		
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	
<b>Identidad</b>	Ser la mejor	5	Ser el mejor	2
	Diferente de los demás	2	Ser único	1
	Tener carácter	1		
	Tener valor	1		
	Reflexiva	1		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	
<b>Aspecto Físico</b>	Guapa	3		
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>		
<b>Aspectos Artísticos</b>			Creativo	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen deportista	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla nº 9. Tabla de categorías para chicos y chicas del I.E.S Baleares con frecuencias de criterios.



7.4.2.3. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género y grupo en I.E.S. Baleares

7.4.2.3.1. Categorías obtenidas para chicos y chicas de segundo en I.E.S. Baleares

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	2	Estudioso	10
	Estudiosa	2	Inteligente	6
	Saber inglés	1	Rendimiento académico alto	3
	Aplicada	1	Atento	1
			Aplicado	4
			Saber inglés	1
			Saber matemáticas	1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>26</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	3	Divertido	3
			Gracioso	2
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	1	Simpático	3
			Sociable	1
			Majo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena persona	1	Buena persona	6
	Buena amiga	1	Aconseja	1
	Aconseja	1	Buen amigo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>
<b>Identidad</b>	Diferente de los demás	1	Ser único	1
	Es la mejor	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>			Creativo	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla nº 10. Tabla de categorías para chicos y chicas de segundo en I.E.S. Baleares con sus frecuencias de criterios.

7.4.2.3.2. Categorías obtenidas para chicos y chicas de tercero en I.E.S. Baleares

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	14	Inteligente	1
	Rendimiento académico alto	10	Aplicado	1
	Responsable	5	Esfuerzo	1
	Inteligente	4		
	Esfuerzo	3		
	Atenta	1		
	Aplicada	1		
	Participación en clase	1		
<b>TOTAL</b>		<b>39</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Graciosa	1	Gracioso	2
	Divertida	1	Divertido	1
	<b>TOTAL</b>		<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	5	Simpático	4
	Amable	4	Amable	1
	<b>TOTAL</b>		<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena persona	9	Buena persona	1
	Buena amiga	5		
	Presta ayuda	2		
	<b>TOTAL</b>		<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Aspecto Físico</b>	Guapa	1		
	<b>TOTAL</b>			<b>1</b>

Tabla nº 11. Tabla de categorías para chicos y chicas de tercero en I.E.S Baleares con sus frecuencias de criterios.

7.4.2.3.3. Categorías obtenidas para chicos y chicas de cuarto en I.E.S. Baleares

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Rendimiento académico alto	10	Esfuerzo	2
	Inteligente	6	Aplicado	1
	Esfuerzo	4	Bueno en Inglés	1
	Buena estudiante	3		
	Aplicada	1		
	Responsable	1		
	Buen comportamiento	1		
<b>TOTAL</b>		<b>26</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	10	Divertido	6
	Alegre	5	Gracioso	4
	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Sincera	2	Simpático	2
	Simpática	2		
	Abierta	1		
	Sociable	1		
	Respetuosa	1		
	Amable	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	8	Buen amigo	3
	Buena persona	13	Presta ayuda	1
	Buena amiga	18		
	Preocupación por los demás	1		
	Confiable	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
<b>Identidad</b>	Ser la mejor	3	Ser el mejor	1
	Ser única	1	Ser crack	1
	Tener carácter	1		
	Tener valor	1		
	Reflexiva	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Aspecto Físico</b>	Guapa	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>		
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen deportista	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla nº 12. Tabla de categorías para chicos y chicas de cuarto en I.E.S. Baleares con sus frecuencias de criterios.

7.4.3. Escuelas San José-Jesuitas

7.4.3.1. Agrupamiento de criterios generales en categorías superiores por género

7.4.3.1.1. Categorías obtenidas para las chicas

De los 698 criterios ofrecidos por los nominadores, 358 fueron manifestados en relación a la elección de chicas. En la primera fase, estos 358 criterios fueron agrupados según la similitud de significados, repitiendo el procedimiento realizado anteriormente.

Agrupamos los criterios en:

- Estudiosa / Trabajadora / Buena estudiante
- Inteligente / Lista
- Esfuerzo / Constante
- Divertida / Hace pasar bien / Hace reír
- Alegre / Amena
- Sociable/ Amigable / Sabe relacionarse con todos
- Amable / Agradable
- Tranquila / Paciente
- Prestar ayuda / Apoyar / aconsejar / Saber escuchar / Servicial
- Buena persona / Buena compañera
- Generosa / Bondadosa
- Propio estilo / Mucha personalidad / Carácter / No le afecta lo que digan
- Por su forma de ser / Por cómo es

En la segunda fase, los criterios agrupados anteriormente pasaron a integrar seis categorías superiores por medio del “sistema de jueces”.

Categorías obtenidas para las mujeres:

- 1) Aspectos académicos positivos
- 2) Alegre/divertida
- 3) Habilidades sociales “personales”
- 4) Conductas “pro-sociales”
- 5) Identidad
- 6) Aspecto físico

#### 7.4.3.1.2. Categorías obtenidas para los chicos

Para la elección de chicos se obtuvieron 340 criterios. Continuando con el mismo procedimiento, los diferentes criterios obtenidos para los chicos fueron agrupados según sus significados.

Criterios agrupados:

- Inteligente / Listo
- Estudioso / Buen estudiante / Trabajador
- Divertido / Hace reír / Hace pasar bien
- Buena persona / Buen compañero
- Sociable / Amigable
- Amable / Agradable
- Prestar ayuda / Brindar apoyo / Saber escuchar / Servicial
- Buena Persona / Buen compañero

Posteriormente, estos criterios fueron agrupados en ocho categorías. A las categorías formuladas para las mujeres, se agregan dos categorías más en el caso de los varones.

Las categorías para los hombres son:

- 1) Aspectos académicos positivos
- 2) Alegre/divertido
- 3) Habilidades sociales “personales”
- 4) Conductas “pro-sociales”
- 5) Identidad
- 6) Aspecto físico
- 7) Aspectos artísticos
- 8) Habilidades deportivas

7.4.3.2. Categorías generales obtenidas para chicos y chicas en Escuelas San José-Jesuitas

CATEGORÍAS	MUJERES	F	HOMBRES	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	28	Inteligente	18
	Inteligente	9	Estudioso	12
	Responsable	6	Responsable	7
	Rendimiento académico alto	5	Rendimiento académico alto	6
	Aplicada	2	Aplicado	4
	Esfuerzo	2	Cumplidor	2
	Capacidad de logro	1	Esfuerzo	1
	Atenta	1	Capacidad de organizarse	1
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	29	Divertido	43
	Graciosa	8	Gracioso	20
	Alegre	5	Alegre	8
	Buen sentido del humor	1	Sentido del humor	1
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>TOTAL</b>	<b>72</b>	
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	47	Simpático	44
	Amable	28	Amable	17
	Comprensiva	7	Sociable	4
	Sincera	6	Respetuoso	3
	Cariñosa	6	Sincero	3
	Abierta	5	Cariñoso	2
	Sociable	4	Tolerante	2
	Tranquila	3	Abierto	1
	Educada	2	Inocente	1
	Respetuosa	2	Tranquilo	1
	Sensible	2	Optimista	1
	Encantadora	1	Elocuente	1
			Capacidad de adaptación	1
<b>TOTAL</b>	<b>112</b>	<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	51	Prestar ayuda	40
	Buena persona	29	Buena persona	36
	Buena amiga	21	Buen amigo	34
	Confiable	11	Generoso	5
	Generosa	6	Confiable	4
	Preocupación por los demás	3	Preocupación por los demás	2
	<b>TOTAL</b>	<b>121</b>	<b>TOTAL</b>	<b>121</b>
<b>Identidad</b>	Personalidad y estilo	9	Por su forma de ser	2
	Buena forma de ser	4	Maduro	2
	Madura	3	Dice lo que piensa	1
	Cómo valora las cosas	2	Justo	1
	Defiende sus ideales	2	Es un crack	1
	Tiene principios	2		
	Única	1		
	Perfecta	1		
	Lucha por lo que quiere	1		
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	
<b>Aspecto Físico</b>	Guapa	3	Guapo	2
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>			Buen dibujante	3
			<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen deportista	3
			<b>TOTAL</b>	<b>3</b>

Tabla n° 13. Tabla de categorías para chicos y chicas en Escuelas San José-Jesuitas.

7.4.3.3. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género y grupo en Escuelas San José-Jesuitas

7.4.3.3.1. Categorías obtenidas para chicos y chicas de segundo en Escuelas San-José Jesuitas

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	15	Inteligente	9
	Inteligente	7	Aplicado	2
	Rendimiento académico alto	2	Cumplidor	2
	Responsable	2	Estudioso	1
	Esfuerzo	1	Esfuerzo	1
	Constante	1	Responsable	1
	Capacidad de logro	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	12	Divertido	11
	Graciosa	2	Gracioso	9
	Buen sentido del humor	1	Alegre	2
	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	20	Simpático	7
	Amable	8	Amable	4
	Comprensiva	2	Tolerante	2
	Sociable	2	Sociable	2
	Sincera	1	Respetuoso	1
	Paciencia	1	Optimista	1
	Tranquila	1	Sincero	1
	Respetuosa	1	Elocuente	1
	Cariñosa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL</b>	<b>19</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	15	Prestar ayuda	22
	Buena amiga	11	Buen amigo	12
	Buena persona	6	Confiable	3
	Confiable	5	Buena persona	2
	Generosa	3	Preocupación por los demás	1
	Servicial	2	Servicial	1
	<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>TOTAL</b>	<b>41</b>
<b>Identidad</b>	Por su forma de ser	2	Dice lo que piensa	1
	Ser perfecta	1	Justo	1
			Maduro	1
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	
<b>Aspecto Físico</b>	Guapa	1	Guapo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen deportista	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla n° 14. Tabla de categorías para chicos y chicas de segundo en Escuelas San-José Jesuitas con sus frecuencias de criterios.

7.4.3.3.2. Categorías obtenidas para chicos y chicas de tercero en Escuelas San-José Jesuitas

CATEGORÍAS	MUJERES	F	HOMBRES	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	5	Estudioso	6
	Responsable	2	Responsable	5
	Buena estudiante	1	Rendimiento académico alto	4
	Rendimiento académico alto	1	Inteligente/ listo	1
			Aplicado	1
	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>TOTAL</b>	<b>17</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	5	Divertido	23
	Graciosa	4	Gracioso	9
	Alegre	2	Alegre	1
			Buen sentido del humor	1
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>34</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	12	Simpático	18
	Amable	9	Amable	8
	Comprensiva	3	Sociable	2
	Cariñosa	3	Abierto	1
	Encantadora	1	Inocente	1
	Sensible	1	Respetuoso	1
	Abierta	1	Pacífico	1
			Sincero	1
		Cariñoso	1	
	<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>TOTAL</b>	<b>34</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	21	Buena persona	25
	Buena persona	12	Buen amigo	15
	Buena amiga	6	Prestar ayuda	13
	Confiable	4	Generoso	5
	Generosa	3		
	<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>TOTAL</b>	<b>58</b>
<b>Identidad</b>			Por su forma de ser	1
			Es un crack	1
			<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Aspecto Físico</b>			Guapo	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>			Buen dibujante	3
			<b>TOTAL</b>	<b>3</b>

Tabla nº 15. Tabla de categorías para chicos y chicas de tercero en Escuelas San-José Jesuitas con sus frecuencias de criterios.



7.4.3.3.3. Categorías obtenidas para chicas y chicos de cuarto en Escuelas San-José Jesuitas

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	7	Inteligente	8
	Rendimiento académico alto	2	Estudioso	5
	Inteligente	2	Rendimiento académico alto	2
	Responsable	2	Aplicado	1
	Aplicada	2	Responsable	1
	Atenta	1	Capacidad de organizarse	1
	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>TOTAL</b>	<b>18</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	12	Divertido	9
	Alegre	3	Alegre	5
	Graciosa	2	Gracioso	2
	<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	15	Simpático	19
	Amable	11	Amable	5
	Sincera	5	Capacidad de adaptación	1
	Abierta	4	Cariñoso	1
	Amigable	2	Respetuoso	1
	Cariñosa	2	Sincero	1
	Comprensiva	2		
	Educada	2		
	Respetuosa	1		
	Sensible	1		
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	13	Buena persona	9
	Buena persona	11	Buen amigo	7
	Buena amiga	4	Prestar ayuda	4
	Preocupación por los demás	3	Preocupación por los demás	1
	Confiable	2	Confiable	1
	<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>
<b>Identidad</b>	Personalidad y estilo	5	Por su forma de pensar	1
	Madura	3	Maduro	1
	Carácter	3		
	Cómo valora las cosas	2		
	Defiende sus ideales	2		
	Tiene principios	2		
	Buena forma de ser	2		
	Única	1		
	Lucha por lo que quiere	1		
	No le afecta lo que digan	1		
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	
<b>Aspecto Físico</b>	Guapa	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>		
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen deportista	2
			<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

Tabla nº 16. Tabla de categorías para chicos y chicas de cuarto en Escuelas San José-Jesuitas con sus frecuencias de criterios.

7.4.4. *Escuela de Artesanos*

7.4.4.1. Agrupamiento de criterios generales en categorías superiores por género

7.4.4.1.1. Categorías obtenidas para las chicas

De los 377 criterios obtenidos, 214 fueron considerados para la elección de chicas y 163 se obtuvieron en la nominación de los chicos. En la primera fase agrupamos los criterios que tenían significados similares.

Agrupamos criterios en:

- Estudiosa / Trabajadora / Buena estudiante
- Inteligente / Lista
- Divertida / Hace reír / Paso bien con ella
- Alegre / Feliz
- Tranquila / Pacífica
- Amable/ Maja /Agradable
- Prestar ayuda / Apoyar / Saber escuchar / Se puede contar con ella
- Buena persona / Buena compañera
- Ser única / Por cómo es
- Tiene carácter / No se deja pasar por encima

En la segunda fase, los criterios ya agrupados pasan a integrar categorías superiores por medio del “sistema de jueces”.

Categorías obtenidas para las mujeres:

- 1) Aspectos académicos positivos
- 2) Alegre/divertida
- 3) Habilidades sociales “personales”
- 4) Conductas “pro-sociales”
- 5) Identidad
- 6) Aspecto físico

#### 7.4.4.1.2. Categorías obtenidas para los chicos

Continuando con el mismo procedimiento, los 163 criterios obtenidos para los chicos fueron agrupados según sus significados.

Criterios agrupados:

- Inteligente / Listo
- Estudioso / Buen estudiante / Trabajador
- Divertido / Hace reír / Chistoso / Bromista
- Amable / Majo
- Prestar ayuda / Escuchar / Aconsejar / Se puede contar con él
- Buena persona / Buen compañero

Posteriormente, estos criterios fueron agrupados en seis categorías. Algunas de las categorías formuladas para los hombres coinciden con categorías obtenidas para las mujeres.

Las categorías para los hombres son:

- 1) Aspectos académicos positivos
- 2) Alegre/divertido
- 3) Habilidades sociales “personales”
- 4) Conductas “pro-sociales”
- 5) Identidad
- 6) Aspectos artísticos

7.4.4.2. Categorías generales obtenidas para chicos y chicas en Escuela de Artesanos

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	34	Estudioso	21
	Buen comportamiento	7	Rendimiento académico alto	8
	Rendimiento académico alto	5	Inteligente	6
	Inteligente	3	Esfuerzo	3
	Esfuerzo	3	Responsable	2
	Responsable	2	Buen comportamiento	1
	Participación en clase	1	Aplicado	1
	Participativo		1	
<b>TOTAL</b>		<b>55</b>	<b>TOTAL</b>	<b>43</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	13	Divertido	15
	Graciosa	5	Gracioso	8
	Alegre	3	Alegre	3
			Buen sentido del humor	2
<b>TOTAL</b>		<b>21</b>	<b>TOTAL</b>	<b>28</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	23	Simpático	16
	Amable	11	Amable	3
	Tranquila	2	Capacidad de adaptación	3
	Abierta	2	Inocente	1
	Cariñosa	6	Educado	1
	Sensible	1	Optimista	1
	Sincera	3	Sociable	1
	Paciencia		1	
<b>TOTAL</b>		<b>48</b>	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	37	Buen amigo	27
	Buena persona	29	Buena persona	26
	Prestar ayuda	9	Prestar ayuda	7
	Generosa	2	Confiante	2
	Confiante	3		
	Preocupación por la clase	1		
<b>TOTAL</b>		<b>81</b>	<b>TOTAL</b>	<b>62</b>
<b>Identidad</b>	Ser única	2	Ser el mejor	1
	Honesta	2	Impone autoridad	1
	Tiene carácter	2		
	Demuestra lo que vale	1		
	Modelo a seguir	1		
<b>TOTAL</b>		<b>8</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Aspecto Físico</b>	Presumida	1		
	<b>TOTAL</b>			
<b>Aspectos Artísticos</b>			Dibuja genial	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla n° 17. Tabla de categorías para chicos y chicas de Escuela de Artesanos con sus frecuencias de criterios

7.4.4.3. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género y grupo en Escuela de Artesanos

7.4.4.3.1. Categorías obtenidas para chicos y chicas de segundo en Escuela de Artesanos

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	12	Estudioso	5
	Rendimiento académico alto	3	Esfuerzo	1
	Esfuerzo	3	Rendimiento académico alto	1
	Buen comportamiento	3	Buen comportamiento	1
	Responsable	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Graciosa	4	Divertido	6
	Divertida	4	Gracioso	2
			Alegre	2
			Buen sentido del humor	1
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>
<b>Habilidades Sociales "Personales"</b>	Simpática	9	Simpático	4
	Cariñosa	6	Inocente	1
	Sincera	3	Majo	1
	Amable	2		
	Extrovertida	1		
	Sentimental	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>
<b>Conductas "Pro-Sociales"</b>	Buena amiga	12	Buen amigo	15
	Buena persona	12	Buena persona	11
	Confiable	3	Prestar ayuda	3
	Prestar ayuda	3	Confiable	2
	Preocupación por la clase	1		
	Generosa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>TOTAL</b>	<b>31</b>
<b>Identidad</b>	Ser única	1	Ser el mejor	1
	Modelo a seguir	1	Impone autoridad	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

Tabla n° 18. Tabla de categorías para chicos y chicas de segundo en Escuela de Artesanos con sus frecuencias de criterios.

7.4.4.3.2. Categorías obtenidas para chicos y chicas de tercero en Escuela de Artesanos

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	15	Estudioso	12
	Buen comportamiento	4	Inteligente	3
	Inteligente	3	Rendimiento académico alto	2
	Rendimiento académico alto	2	Participativo	1
	Participa en clase	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>TOTAL</b>	<b>18</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertida	8	Divertido	8
	Alegre	3	Gracioso	4
			Alegre	1
			Buen sentido del humor	1
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	12	Simpático	9
	Amable	3	Amable	1
	Tranquila	1	Educado	1
			Optimista	1
			Sociable	1
	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	23	Buen amigo	12
	Buena persona	10	Buena persona	7
	Prestar ayuda	3	Prestar ayuda	3
	Generosa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>
<b>Identidad</b>	Honesta	2		
	Tiene carácter	2		
	Por cómo es	1		
	Demuestra lo que vale	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>		
<b>Aspecto Físico</b>	Presumida	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		
<b>Aspectos Artísticos</b>			Dibuja genial	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla n° 19. Tabla de categorías para chicos y chicas de tercero en Escuela de Artesanos con sus frecuencias de criterios.

7.4.4.3.3. Categorías obtenidas para chicos y chicas de cuarto en Escuela de Artesanos

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	7	Rendimiento académico alto	5
			Estudioso	4
			Inteligente	3
			Esfuerzo	2
			Responsable	2
			Aplicado	1
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>TOTAL</b>	<b>17</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Graciosa	1	Gracioso	3
	Divertida	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Amable	5	Simpático	3
	Simpática	2	Capacidad de adaptación	3
	Abierta	2	Paciencia	1
	Tranquila	1	Majo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena persona	7	Buena persona	8
	Prestar ayuda	3	Prestar ayuda	1
	Buena amiga	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>

Tabla n° 20. Tabla de categorías para chicos y chicas de cuarto en Escuela de Artesanos con sus frecuencias de criterios.

*7.4.5. Colegio Alemán*

7.4.5.1. Agrupamiento de criterios generales en categorías superiores por género

7.4.5.1.1. Categorías obtenidas para las chicas

De los 478 criterios establecidos por los nominadores, para la elección de chicas se obtuvieron 263 criterios, que en una primera fase fueron agrupados según la similitud de sus significados por medio del “sistema de jueces”.

Agrupamos los criterios en:

- Estudiosa / Trabajadora / Buena estudiante
- Inteligente / Lista
- Divertida / Hace reír / Hace pasar bien
- Cariñosa / Dulce
- Amable / Agradable
- Prestar ayuda / Apoyar / Saber escuchar
- Buena persona / Buena compañera
- Ser especial / Ser popular
- Imaginativa / Creativa

Una vez agrupados los criteriosos, éstos pasan a integrar categorías superiores también por medio del “sistema de jueces”.

Categorías obtenidas para las mujeres:

- 1) Aspectos académicos positivos
- 2) Alegre/divertida
- 3) Habilidades sociales “personales”
- 4) Conductas “pro-sociales”
- 5) Identidad
- 6) Aspecto físico
- 7) Aspectos artísticos
- 8) Habilidades deportivas



#### 7.4.5.1.2. Categorías obtenidas para los chicos

Continuando con el mismo procedimiento, los 215 criterios obtenidos para los chicos fueron agrupados según sus significados.

Criterios agrupados:

- Inteligente / Listo
- Estudioso / Buen estudiante
- Divertido / Hace pasar bien / Hace reír
- Buena persona / Buen compañero
- Sociable / Extrovertido
- Flexible / Abierto
- Amable / Agradable
- Prestar ayuda / Escuchar / Brindar apoyo
- Buena persona / Buen compañero

En una segunda fase, los criterios fueron agrupados en ocho categorías. En este caso las categorías formuladas para los hombres coinciden con las categorías obtenidas para las mujeres.

Las categorías para los hombres son:

- 1) Aspectos académicos positivos
- 2) Alegre/divertido
- 3) Habilidades sociales “personales”
- 4) Conductas “pro-sociales”
- 5) Identidad
- 6) Aspecto físico
- 7) Aspectos artísticos
- 8) Habilidades deportivas

7.4.5.2. Categorías generales obtenidas para chicos y chicas en Colegio Alemán

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	31	Inteligente	17
	Estudiosa	12	Estudioso	12
	Rendimiento académico alto	4	Rendimiento académico alto	9
	Capacidad de logro	2	Participación en clase	1
	Atenta	1	Capacidad de logro	1
	<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>TOTAL</b>	<b>41</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Graciosa	10	Divertido	25
	Divertida	8	Gracioso	21
	Alegre	5	Alegre	3
	Buen sentido del humor	1	<b>TOTAL</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>		<b>49</b>	
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	26	Amable	15
	Amable	12	Simpático	11
	Cariñosa	4	Abierto	5
	Comprensiva	4	Sociable	4
	Sincera	4	Comprensivo	2
	Sociable	4	Educado	2
	Tolerante	3	Hábil	1
	Abierta	2		
	Respetuosa	1		
	Educada	1		
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	46	Buen amigo	19
	Prestar ayuda	27	Prestar ayuda	15
	Confiable	17	Buena persona	11
	Buena persona	10	Confiable	4
	Solidaria	7	Generoso	2
	Preocupación por demás	4	Servicial	2
	Generosa	1	Preocupación por los demás	1
	<b>TOTAL</b>	<b>112</b>	<b>TOTAL</b>	<b>54</b>
<b>Identidad</b>	Ser especial	2	Maduro	1
	Referente para todo	1	Leal	1
	Propio estilo	1		
	Tener las cosas claras	1		
	Mucha personalidad	1		
	Madura	1		
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	
<b>Aspecto Físico</b>	Guapa	2	Guapo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>	Creativa	3	Buen guitarrista	2
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	Bueno en arte	1
<b>Habilidades Deportivas</b>	Buena en deporte	2	Buen deportista	10
	Mejor en bolei	1	Buen futbolista	8
	Buena en básquet	1	Buen jugador de basquet	7
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

Tabla nº 21. Tabla de categorías para chicos y chicas del Colegio Alemán con sus frecuencias de criterios

7.4.5.3. Agrupamiento de criterios en categorías superiores por género y grupo en el Colegio Alemán

7.4.5.3.1. Categorías obtenidas para chicos y chicas de segundo en Colegio Alemán

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	6	Inteligente	7
	Rendimiento académico alto	3	Rendimiento académico alto	6
	Estudiosa	2	Estudioso	2
	Atenta	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Graciosa	3	Gracioso	12
	Buen sentido del humor	1	Divertido	3
	Divertida	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	10	Amable	9
	Amable	8	Simpático	4
	Cariñosa	2	Sociable	1
	Abierta	1	Flexible	1
	Tolerante	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	25	Buen amigo	5
	Prestar ayuda	11	Prestar ayuda	2
	Solidaria	7	Servicial	2
	Confiable	5		
	Preocupación por los demás	2		
	Buena persona	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>	Creativa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		
<b>Identidad</b>	Es popular	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen jugador de fútbol	4
			Buen deportista	2
			<b>TOTAL</b>	<b>6</b>

Tabla nº 22. Tabla de categorías para chicos y chicas de segundo en Colegio Alemán con sus frecuencias de criterios.

7.4.5.3.2. Categorías obtenidas para chicos y chicas de tercero en Colegio Alemán

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	7	Estudioso	8
	Estudiosa	5	Inteligente	4
	Rendimiento académico alto	1	Rendimiento académico alto	3
			Participación en clase	1
	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Graciosa	3	Divertido	8
	Divertida	2	Gracioso	4
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	4	Simpático	2
	Comprensiva	2	Amable	1
	Respetuosa	1	Comprensivo	1
	Cariñosa	1	Sociable	1
	Amable	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	11	Buen amigo	6
	Prestar ayuda	5	Buena persona	5
	Buena persona	4	Confiable	3
	Confiable	3		
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>
<b>Identidad</b>	Ser un referente para todos	1	Leal	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>			Bueno en arte	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>	Buena en deporte	2	Buen deportista	7
	Mejor en bolei	1	Buen jugador de básquet	7
	Buena en básquet	1	Buen jugador de fútbol	4
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

Tabla nº 23. Tabla de categorías para chicos y chicas de tercero en Colegio Alemán con sus frecuencias de criterios.

7.4.5.3.3. Categorías obtenidas para chicos y chicas de cuarto en Colegio Alemán

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>F</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>M</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	18	Inteligente	6
	Estudiosa	5	Estudioso	2
	Capacidad de logro	2	Responsable	1
			Capacidad de logro	1
	<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Alegre	5	Divertido	14
	Divertida	5	Gracioso	5
	Graciosa	4	Alegre	3
	Divertida			
	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	12	Simpático	5
	Sincera	4	Amable	5
	Sociable	4	Abierto	4
	Amable	3	Educado	2
	Comprensiva	2	Sociable	2
	Tolerante	2	Comprensivo	1
	Cariñosa	1	Hábil	1
	Educada	1		
	Abierta	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>TOTAL</b>	<b>20</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	11	Presta ayuda	13
	Buena amiga	10	Buen amigo	8
	Confiable	9	Buena persona	6
	Buena persona	5	Generoso	2
	Preocupación por los demás	2	Confiable	1
	Generosa	1	Preocupación por los demás	1
	<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>TOTAL</b>	<b>31</b>
<b>Identidad</b>	Ser especial	1	Maduro	1
	Estilo propio	1		
	Tener las cosas claras	1		
	Mucha personalidad	1		
	Madura	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Aspecto Físico</b>	Muy guapa	2	Guapo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>	Creativa	2	Buen guitarrista	2
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen deportista	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla n° 24. Tabla de categorías para chicos y chicas de cuarto en Colegio Alemán con sus correspondiente frecuencias de criterios.

7.5. AGRUPAMIENTO EN CATEGORÍAS SUPERIORES DE ACUERDO AL GÉNERO POR CENTRO Y GRUPO

Partimos de la premisa de que la asimetría en los roles masculinos y femeninos imbricados con la construcción de la subjetividad en la época contemporánea, queda plasmada de forma manifiesta en la adjudicación de determinados valores, de acuerdo al género. Por este motivo, pensamos que es de esperar cierta variabilidad en la adjudicación de valores, sean éstos atribuidos al género masculino o al género femenino, variabilidad que pensamos, también estará en función de que dichas asignaciones provengan de varones o mujeres. Con la finalidad de poder recoger los valores designados para chicas y chicos desde una perspectiva de género, hemos solicitado a los nominadores que indicaran en la “ficha de nominación” si eran hombre o mujer. Procedimos entonces a vaciar los contenidos de las fichas teniendo en cuenta el género de los nominadores, considerando cuáles son los aspectos más valorados por varones y mujeres para el género femenino, y que aspectos son los que varones y mujeres más valoran en referencia al género masculino. Esta categorización se realiza para todos los centros, y en cada grupo.

7.5.1. Categorías obtenidas por género en I.E.S. Luis Vives

7.5.1.1. Categorías obtenidas para las chicas de segundo en I.E.S. Luis Vives

CATEGORÍAS	De mujeres a mujeres	F	De hombres a mujeres	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	9	Inteligente	2
	Estudiosa	8	Estudiosa	6
	Rendimiento académico alto	6		
	Esfuerzo	3		
	Atenta	3		
	Responsable	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Buen sentido del humor	1		
	Divertida	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>		
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	1	Simpática	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	5	Buena amiga	2
	Buena amiga	4	Buena persona	4
	Buena persona	1		
	Pendiente de todos	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>

Tabla nº 25. Categorías obtenidas para las chicas de segundo en I.E.S. Luis Vives.

7.5.1.2. Categorías obtenidas para los chicos de segundo en I.E.S. Luis Vives

CATEGORÍAS	De mujeres a hombres	F	De hombres a hombres	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>			Estudioso	13
			Inteligente	6
			Esfuerzo	3
			Rendimiento académico alto	1
			<b>TOTAL</b>	<b>23</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertido	1	Gracioso	2
	Gracioso	1	Divertido	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Agradable	1	Simpático	2
	Sincero	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	3	Buen amigo	13
			Presta ayuda	8
			Buena persona	5
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>26</b>

Tabla nº 26. Categorías obtenidas para los chicos de segundo en I.E.S. Luis Vives.

7.5.1.3. Categorías obtenidas para las chicas de tercero en I.E.S. Luis Vives

CATEGORÍAS	De mujeres a mujeres	F	De hombres a mujeres	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	3	Estudiosa	2
	Capacidad de organización	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Divertida	2	Sentido del humor	1
	Graciosa	2	Divertida	1
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	5	Simpática	1
	Sincera	3		
	Amable	3		
	Comprensiva	1		
	Tranquila	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	5	Prestar ayuda	4
	Buena amiga	5	Buena amiga	1
	Confiable	4	Buena persona	1
	Buena persona	3		
	<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>
<b>Identidad</b>	Defiende sus ideas	1		
	Justa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>		

Tabla nº 27. Categorías obtenidas para las chicas de tercero en I.E.S. Luis Vives.

7.5.1.4. Categorías obtenidas para los chicos de tercero en I.E.S. Luis Vives

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	7	Estudioso	6
	Estudioso	2	Rendimiento académico alto	3
	Rendimiento académico alto	1	Responsable	2
			Inteligente	1
			Esfuerzo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Gracioso	2	Gracioso	7
	Alegre	1	Divertido	5
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Tranquilo	1	Simpático	3
	Comprensivo	1	Sociable	2
	Agradable	1		
	Simpático	1		
	Sincero	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	4	Buena persona	8
	Generoso	1	Buen amigo	6
			Presta ayuda	3
			Generoso	1
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>18</b>
<b>Identidad</b>			Honesto	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>	Buen futbolista	2	Buen futbolista	4
			Buen deportista	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>

Tabla nº 28. Categorías obtenidas para los chicos de tercero en I.E.S. Luis Vives.



7.5.1.5. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto en I.E.S. Luis Vives

CATEGORÍAS	De mujeres a mujeres	F	De hombres a mujeres	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	2	Responsable	2
	Esfuerzo	2	Inteligente	1
	Estudiosa	1	Rendimiento académico alto	1
			Estudiosa	1
			Atenta	1
		Buen comportamiento	1	
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Elocuente	1	Simpática	2
			Discreta	1
			Educada	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Prestar ayuda	5	Prestar ayuda	6
	Buena amiga	4	Buena persona	1
	Buena persona	2	Colabora en clase	1
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>
<b>Identidad</b>	Ser especial	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		

Tabla nº 29. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto en I.E.S. Luis Vives.

7.5.1.6. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto en I.E.S. Luis Vives

CATEGORÍAS	De mujeres a hombres	F	De hombres a hombres	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	5	Rendimiento académico alto	10
	Estudioso	4	Inteligente	8
	Rendimiento académico alto	2	Estudioso	5
	Esfuerzo	1	Esfuerzo	2
	Responsable	1	Buen comportamiento	1
	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>TOTAL</b>	<b>26</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertido	1	Divertido	1
	Gracioso	1	Gracioso	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	2	Simpático	3
			Sincero	2
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buen amigo	1	Buen amigo	5
			Buena persona	5
			Presta ayuda	4
			Generoso	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>
<b>Identidad</b>			Por su personalidad	1
			Maduro	1
			Sensato	1
			<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>			Creativo	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla nº 30. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto en I.E.S. Luis Vives.

7.5.2. Categorías obtenidas por género en I.E.S. Baleares

7.5.2.1. Categorías obtenidas para las chicas de segundo en I.E.S. Baleares

CATEGORÍAS	De mujeres a mujeres	F	De hombres a mujeres	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	1	Estudiosa	1
	Inteligente	1	Inteligente	1
	Saber inglés	1	Aplicada	1
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Divertida	3		
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>		
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	1		
	Buena persona	1		
	Presta ayuda	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>		
<b>Identidad</b>	Es la mejor	2		
	No es como las demás	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>		

Tabla nº 31. Categorías obtenidas para las chicas de segundo en I.E.S. Baleares.

7.5.2.2. Categorías obtenidas para los chicos de segundo en I.E.S. Baleares

CATEGORÍAS	De mujeres a hombres	F	De hombres a hombres	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	2	Estudioso	9
	Estudioso	1	Inteligente	4
	Saber inglés	1	Aplicado	4
	Saber matemáticas	1	Rendimiento académico alto	3
			Atento	1
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>21</b>
<b>Alegre / Divertido</b>			Divertido	3
			Gracioso	2
			<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	1	Simpático	2
	Majo	1	Sociable	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena persona	3	Buena persona	3
			Buen amigo	1
			Presta ayuda	1
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Identidad</b>			Es único	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>			Creativo	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla nº 32. Categorías obtenidas para los chicos de segundo en I.E.S. Baleares.

7.5.2.3. Categorías obtenidas para las chicas de tercero en I.E.S. Baleares

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a mujeres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a mujeres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	14	Responsable	2
	Rendimiento académico alto	10	Estudiosa	1
	Inteligente	4	Esfuerzo	1
	Responsable	3	Aplicada	1
	Atenta	1		
	Esfuerzo	1		
	Participa en clase	1		
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Graciosa	1		
	Divertida	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>		
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	4	Simpática	1
	Amable	4		
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena persona	9		
	Buena amiga	5		
	Presta ayuda	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>		
<b>Aspecto Físico</b>			Guapa	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla nº 33. Categorías obtenidas para las chicas de tercero en I.E.S. Baleares.

7.5.2.4. Categorías obtenidas para los chicos de tercero en I.E.S. Baleares

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Esfuerzo	1	Listo	1
			Aplicado	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Gracioso	2		
	Divertido	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>		
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	3	Simpático	1
	Amable	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena persona	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		

Tabla nº 34. Categorías obtenidas para los chicos de tercero en I.E.S. Baleares.

7.5.2.5. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto en I.E.S. Baleares

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a mujeres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a mujeres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Rendimiento académico alto	10	Aplicada	1
	Inteligente	5	Estudiosa	1
	Esfuerzo	4	Inteligente	1
	Estudiosa	2		
	Responsable	1		
	Buen comportamiento	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Divertida	8	Divertida	2
	Alegre	4	Alegre	1
	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Sincera	2	Simpática	1
	Abierta	1		
	Sociable	1		
	Respetuosa	1		
	Amable	1		
	Simpática	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	15	Buena amiga	3
	Buena persona	12	Buena persona	1
	Presta ayuda	8	Confiable	1
	Preocupación por los demás	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Identidad</b>	La mejor	2		
	Única	2		
	Carácter	1		
	Valor	1		
	Reflexiva	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>		
<b>Aspecto Físico</b>			Guapa	2
			<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

Tabla nº 35. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto en I.E.S. Baleares.

7.5.2.6. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto en I.E.S. Baleares

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>			Esfuerzo	2
			Aplicado	1
			Saber inglés	1
			<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertido	4	Divertido	3
			Hace reír	3
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	1	Simpático	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Presta ayuda	1	Buen amigo	3
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Identidad</b>			Es el mejor	1
			Crack	1
			<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen deportista	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla nº 36. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto en I.E.S. Baleares.

7.5.3. Categorías obtenidas por género en Escuelas San José-Jesuitas

7.5.3.1. Categorías obtenidas para las chicas de segundo en Escuelas San José-Jesuitas

CATEGORÍAS	De mujeres a mujeres	F	De hombres a mujeres	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	15	Lista	5
	Inteligente	2	Rendimiento académico alto	1
	Responsable	2		
	Rendimiento académico alto	1		
	Constante	1		
	Esfuerzo	1		
	Capacidad de logro	1		
<b>TOTAL</b>		<b>23</b>	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Divertida	9	Divertida	3
	Graciosa	1	Graciosa	1
	Sentido del humor	1		
	<b>TOTAL</b>		<b>11</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	18	Amable	3
	Amable	5	Simpática	2
	Comprensiva	2		
	Sociable	2		
	Respetuosa	1		
	Sincera	1		
	Tranquila	1		
	Paciente	1		
	Cariñosa	1		
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Presta ayuda	13	Buena amiga	3
	Buena amiga	8	Buena persona	2
	Buena persona	4	Presta ayuda	2
	Confiable	4	Confiable	1
	Generosa	2	Bondadosa	1
	Servicial	2		
	<b>TOTAL</b>		<b>33</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Identidad</b>	Por su forma de ser	2		
	Es perfecta	1		
	<b>TOTAL</b>		<b>3</b>	
<b>Aspecto Físico</b>			Guapa	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla n° 37. Categorías obtenidas para las chicas de segundo en Escuelas San José-Jesuitas.

7.5.3.2. Categorías obtenidas para los chicos de segundo en Escuelas San José-Jesuitas

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Esfuerzo	1	Inteligente	9
	Aplicado	1	Aplicado	3
			Estudioso	1
			Responsable	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertido	5	Gracioso	9
			Divertido	6
			Alegre	2
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>17</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	3	Simpático	4
	Respetuoso	1	Amable	4
	Tolerante	1	Tolerante	1
	Sociable	1	Optimista	1
			Sincero	1
			Sociable	1
			Elocuente	1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Presta ayuda	6	Presta ayuda	16
	Confiable	2	Buen amigo	11
	Buen amigo	1	Buena persona	2
	Preocupación por los demás	1	Confiable	1
			Servicial	1
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>31</b>
<b>Identidad</b>			Dice lo que piensa	1
			Justo	1
			Maduro	1
			<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Aspecto Físico</b>			Guapo	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen deportista	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla n° 38. Categorías obtenidas para los chicos de segundo en Escuelas San José-Jesuitas.

7.5.3.3. Categorías obtenidas para las chicas de tercero en Escuelas San José-Jesuitas

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a mujeres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a mujeres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	3	Estudiosa	3
	Responsable	2		
	Rendimiento académico alto	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>		
<b>Alegre / Divertida</b>	Divertida	5		
	Graciosa	4		
	Alegre	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>		
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	10	Amable Simpática Encantadora	3 2 1
	Amable	6		
	Comprensiva	3		
	Cariñosa	3		
	Abierta	1		
	Sensible	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>24</b>		
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Presta ayuda	16	Presta ayuda Buena persona Generosa Confiable	5 3 2 1
	Buena persona	9		
	Buena amiga	6		
	Confiable	3		
	Generosa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>35</b>		

Tabla n° 39. Categorías obtenidas para las chicas de tercero en Escuelas San José-Jesuitas.



7.5.3.4. Categorías obtenidas para los chicos de tercero en Escuelas San José-Jesuitas

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Responsable	1	Estudioso	6
	Rendimiento académico alto	1	Responsable	4
			Rendimiento académico alto	3
			Inteligente	1
			Aplicado	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertido	6	Divertido	17
	Gracioso	2	Gracioso	7
			Alegre	1
			Sentido del humor	1
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>TOTAL</b>	<b>26</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	5	Simpático	13
	Amable	2	Amable	6
	Cariñoso	1	Sociable	2
			Abierto	1
			Inocente	1
			Respetuoso	1
			Pacífico	1
			Sincero	1
		<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Presta ayuda	2	Buena persona	24
	Buen amigo	2	Buen amigo	13
	Buen compañero	1	Presta ayuda	11
			Generoso	5
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>53</b>
<b>Identidad</b>			Por su forma de ser	1
			Es un crack	1
			<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Aspecto Físico</b>	Guapo	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		
<b>Aspectos Artísticos</b>	Dibuja bien	2	Dibuja bien	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla n° 40. Categorías obtenidas para los chicos de tercero en Escuelas San José-Jesuitas.

7.5.3.5. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto en Escuelas San José-Jesuitas

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a mujeres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a mujeres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	5	Estudiosa	2
	Rendimiento académico alto	2		
	Inteligente	2		
	Responsable	2		
	Aplicada	2		
	Atenta	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>		
<b>Alegre / Divertida</b>	Divertida	11	Divertida	1
	Alegre	3		
	Graciosa	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>		
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	11	Simpática Amable Educada	4 2 1
	Amable	9		
	Sincera	5		
	Abierta	4		
	Amigable	2		
	Cariñosa	2		
	Comprensiva	2		
	Sensible	1		
	Respetuosa	1		
	Educada	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>38</b>		
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Presta ayuda	11	Presta ayuda Buena persona Buena amiga Se preocupa por los demás	2 2 1 1
	Buena persona	9		
	Buena amiga	3		
	Confiable	2		
	Se preocupa por los demás	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>		
<b>Identidad</b>	Personalidad y estilo	4	Madura Tiene personalidad	1 1
	Madura	3		
	Carácter	2		
	Cómo valora las cosas	2		
	Defiende sus ideales	2		
	Tiene principios	2		
	Buena forma de ser	2		
	Única	1		
	Lucha por lo que quiere	1		
	No le afecta lo que digan	1		
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	
<b>Aspecto Físico</b>	Guapa	1	Guapa	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		

Tabla n° 41. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto en Escuelas San José-Jesuitas.

7.5.3.6. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto en Escuelas San José-Jesuitas

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	5	Estudioso	3
	Estudioso	2	Listo	3
	Rendimiento académico alto	1	Rendimiento académico alto	1
	Responsable	1		
	Aplicado	1		
	Capacidad de organización	1		
	<b>TOTAL</b>		<b>11</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertido	3	Divertido	6
	Gracioso	2	Alegre	4
	Alegre	1		
	<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	2	Simpático	17
	Cariñoso	1	Amable	4
	Amable	1	Sincero	1
	Respetuoso	1		
	Capacidad de adaptación	1		
	<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Presta ayuda	3	Buena persona	8
	Buen amigo	2	Buen amigo	5
	Buen compañero	1	Presta ayuda	1
	Se preocupa por los demás	1	Confiable	1
	<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Identidad</b>	Maduro	1	Por su forma de pensar	1
	<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen deportista	2
			<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

Tabla n° 42. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto en Escuelas San José-Jesuitas.

7.5.4. Categorías obtenidas por género en Escuela de Artesanos

7.5.4.1. Categorías obtenidas para las chicas de segundo en Escuela de Artesanos

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a mujeres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a mujeres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	6	Estudiosa	6
	Esfuerzo	2	Rendimiento académico alto	3
	Responsable	1	Buen comportamiento	3
			Responsable	1
			Esfuerzo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Divertida	3	Divertida	1
	Graciosa	3	Graciosa	1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	5	Simpática	4
	Cariñosa	5	Cariñosa	1
	Sincera	3	Extrovertida	1
	Amable	2	Sentimental	1
	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	8	Buena amiga	4
	Buena persona	8	Buena compañera	4
	Presta ayuda	3	Se preocupa por la clase	1
	Confiable	2	Confiable	1
	Generosa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>
<b>Identidad</b>	Modelo a seguir	1	Ser única	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla n° 43. Categorías obtenidas para las chicas de segundo en Escuela de Artesanos.

7.5.4.2. Categorías obtenidas para los chicos de segundo en Escuela de Artesanos

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudioso	2	Estudioso	3
	Buen comportamiento	1	Rendimiento académico alto	1
	Esfuerzo	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Sentido del humor	1	Divertido	4
	Gracioso	1	Alegre	2
			Bromista	2
			Gracioso	1
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	1	Simpático	3
	Majo	1	Inocente	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buen amigo	3	Buen amigo	12
	Buena persona	1	Buena persona/buen cro.	10
	Presta ayuda	1	Prestar ayuda	2
	Confiable	1	Confiable	1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>25</b>
<b>Identidad</b>			Es el mejor	1
			Impone autoridad	1
			<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

Tabla n° 44. Categorías obtenidas para los chicos de segundo en Escuela de Artesanos.

7.5.4.3. Categorías obtenidas para las chicas de tercero en Escuela de Artesanos

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a mujeres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a mujeres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	13	Estudiosa	2
	Buen comportamiento	3	Lista	1
	Rendimiento académico alto	2	Buen comportamiento	1
	Inteligente	2		
	Participa en clase	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Divertida	6	Divertida	2
	Alegre	2	Feliz	1
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	9	Simpática	3
	Amable	1	Amable	2
	Pacífica	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	18	Buena amiga	5
	Buena persona	6	Buena persona	4
	Presta ayuda	3		
	Generosa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>
<b>Identidad</b>	Honesta	2	Tiene carácter	2
	Me encanta como es	1	Demuestra lo que vale	1
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Aspecto Físico</b>			Presumida	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla nº 45. Categorías obtenidas para las chicas de tercero en Escuela de Artesanos.

7.5.4.4. Categorías obtenidas para los chicos de tercero en Escuela de Artesanos

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudioso	7	Estudioso	5
	Rendimiento académico alto	2	Listo	2
	Inteligente	1		
	Participativo	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertido	5	Divertido	3
	Gracioso	1	Gracioso	3
	Alegre	1	Sentido del humor	1
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	3	Simpático	6
	Educado	1	Sociable	1
	Optimista	1	Amable	1
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buen amigo	6	Buen amigo	6
	Buen compañero	2	Buena persona	5
	Presta ayuda	2	Presta ayuda	1
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>	Dibuja genial	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		

Tabla nº 46. Categorías obtenidas para los chicos de tercero en Escuela de Artesanos.

7.5.4.5. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto en Escuela de Artesanos

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a mujeres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a mujeres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	5	Estudiosa	2
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Graciosa	1	Divertida	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Amable	4	Abierta	2
	Simpática	2	Amable	1
	Tranquila	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena persona	6	Buena persona	1
	Buena amiga	2	Presta ayuda	1
	Presta ayuda	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

Tabla n° 47. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto en Escuela de Artesanos.

7.5.4.6. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto en Escuela de Artesanos

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Rendimiento académico alto	2	Rendimiento académico alto	3
	Inteligente	2	Estudioso	3
	Estudioso	1	Esfuerzo	2
	Responsable	1	Listo	1
			Aplicado	1
			Responsable	1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Gracioso	1	Divertido	1
			Bromista	1
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	1	Simpático	2
	Capacidad de adaptación	1	Capacidad de adaptación	2
	Majo	1	Paciencia	1
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena persona	5	Buena persona	3
			Presta ayuda	1
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

Tabla n° 48. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto en Escuela de Artesanos.

7.5.5. Categorías obtenidas por género en Colegio Alemán

7.5.5.1. Categorías obtenidas para las chicas de segundo en Colegio Alemán

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a mujeres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a mujeres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	5	Lista	1
	Rendimiento académico alto	2	Rendimiento académico alto	1
	Estudiosa	2		
	Atenta	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Graciosa	3		
	Divertida	1		
	Sentido del humor	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>		
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	10	Amable	3
	Amable	5		
	Cariñosa	2		
	Abierta	1		
	Tolerante	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	23	Buena amiga	2
	Presta ayuda	10	Presta ayuda	1
	Solidaria	7		
	Confiable	5		
	Preocupación por los demás	2		
	Buena persona	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>
<b>Identidad</b>	Es popular	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		
<b>Aspectos Artísticos</b>	Creativa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		

Tabla n° 49. Categorías obtenidas para las chicas de segundo en Colegio Alemán.



7.5.5.2. Categorías obtenidas para los chicos de segundo en Colegio Alemán

CATEGORÍAS	De mujeres a hombres	F	De hombres a hombres	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Listo	4	Listo	3
	Rendimiento académico alto	3	Rendimiento académico alto	3
			Estudioso	2
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Gracioso	4	Gracioso	8
	Divertido	3		
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	4	Amable	7
	Amable	2	Sociable	1
			Flexible	1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buen amigo	2	Buen amigo	3
	Presta ayuda	1	Servicial	2
			Presta ayuda	1
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen futbolista	4
			Buen deportista	2
			<b>TOTAL</b>	<b>6</b>

Tabla n° 50. Categorías obtenidas para los chicos de segundo en Colegio Alemán.

7.5.5.3. Categorías obtenidas para las chicas de tercero en Colegio Alemán

CATEGORÍAS	De mujeres a mujeres	F	De hombres a mujeres	F
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudiosa	4	Lista	4
	Inteligente	3	Estudiosa	1
			Rendimiento académico alto	1
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Graciosa	3		
	Divertida	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>		
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	2	Simpática	2
			Comprensiva	2
			Amable	1
			Respetuosa	1
			Cariñosa	1
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	7	Buena amiga	4
	Presta ayuda	5	Buena persona	4
	Confiable	1	Confiable	2
	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>
<b>Identidad</b>			Referente para todos	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>	Buena deportista	2		
	Mejor en vóleybol	1		
	Mejor en básquet	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>		

Tabla n° 51. Categorías obtenidas para las chicas de tercero en Colegio Alemán.

7.5.5.4. Categorías obtenidas para los chicos de tercero en Colegio Alemán

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Estudioso	2	Estudioso	6
	Rendimiento académico alto	2	Listo	2
	Inteligente	2	Rendimiento académico alto	1
			Participativo	1
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Gracioso	4	Divertido	4
	Divertido	4		
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	1	Simpático	1
	Comprensivo	1	Amable	1
	Sociable	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buen amigo	3	Buen amigo	3
	Buena persona	2	Buena persona	3
	Confiable	1	Confiable	2
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>
<b>Identidad</b>			Leal	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>			Bueno en arte	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>	Buen deportista	1	Buen deportista	6
	Mejor en básquet	1	Bueno en básquet	6
			Bueno en fútbol	4
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>

Tabla n° 52. Categorías obtenidas para los chicos de tercero en Colegio Alemán.

7.5.5.5. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto en Colegio Alemán

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a mujeres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a mujeres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	7	Inteligente	11
	Estudiosa	2	Estudiosa	3
	Capacidad de logro	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>
<b>Alegre / Divertida</b>	Divertida	4	Alegre	3
	Graciosa	3	Graciosa	1
	Alegre	2	Divertida	1
	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpática	6	Simpática	6
	Sincera	3	Agradable	1
	Sociable	3	Sincera	1
	Amable	2	Tolerante	1
	Educada	1	Abierta	1
	Tolerante	1	Sociable	1
	Comprensiva	1	Comprensiva	1
	Cariñosa	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Buena amiga	9	Buena persona	4
	Confiable	8	Presta ayuda	4
	Presta ayuda	7	Buena amiga	1
	Preocupación por los demás	2	Generosa	1
	Buena persona	1	Confiable	1
	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>
<b>Identidad</b>	Especial	1	Mucha personalidad	1
	Estilo propio	1		
	Tiene las cosas claras	1		
	Madura	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>
<b>Aspecto Físico</b>			Guapa	2
			<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Aspectos Artísticos</b>	Creativa	2		
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>		

Tabla n° 53. Categorías obtenidas para las chicas de cuarto en Colegio Alemán.

7.5.5.6. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto en Colegio Alemán

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>De mujeres a hombres</b>	<b>F</b>	<b>De hombres a hombres</b>	<b>F</b>
<b>Aspectos Académicos Positivos</b>	Inteligente	2	Inteligente	4
	Responsable	1	Estudioso	2
			Capacidad de logro	1
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>
<b>Alegre / Divertido</b>	Divertido	9	Divertido	5
	Gracioso	2	Gracioso	3
			Alegre	3
	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>
<b>Habilidades Sociales “Personales”</b>	Simpático	3	Abierto	3
	Amable	4	Simpático	2
	Educado	1	Sociable	1
	Abierto	1	Hábil	1
	Extrovertido	1	Amable	1
			Comprensivo	1
			Educado	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	
<b>Conductas “Pro-Sociales”</b>	Presta ayuda	7	Presta ayuda	6
	Buen amigo	4	Buen amigo	4
	Buena persona	3	Buena persona	3
	Preocupación por los demás	1	Generoso	2
			Confiable	1
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	
<b>Identidad</b>	Maduro	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		
<b>Aspecto Físico</b>	Guapo	1		
	<b>TOTAL</b>	<b>1</b>		
<b>Aspectos Artísticos</b>			Buen guitarrista	2
			<b>TOTAL</b>	<b>2</b>
<b>Habilidades Deportivas</b>			Buen deportista	1
			<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

Tabla n° 54. Categorías obtenidas para los chicos de cuarto en Colegio Alemán.

7.6. NOMINADOS POR CENTRO Y GRUPO

Una vez recogidos los datos, se procede también a realizar tablas de frecuencias en cada grupo, para cada centro en particular, teniendo en cuenta la cantidad de nominaciones que obtiene cada compañero o compañera de acuerdo a los datos obtenidos en las “fichas de nominación”. Recordemos que algunos adolescentes operan para sus coetáneos como modelos identificatorios, en cuanto pueden encarnar el representante de lo que el yo “quiere ser”, como parte de la instauración del proceso de identificación (Freud, 1923). Consignamos entonces quiénes son los nominados en cada grupo.

*7.6.1. Nominados en el centro público I.E.S. Luis Vives*

- En el grupo de segundo fueron nominados 3 chicas y 2 chicos. El punto de corte estuvo marcado por una diferencia de 2 puntos entre los más votados y el resto del grupo. Los nominados menos votados obtuvieron 6 votos de sus compañeros. Pero cabe considerar que el primer lugar en la lista de nominación lo obtiene una chica, con 13 puntos, y la separa del resto de compañeros elegidos que le siguen en la lista, una diferencia de 6 puntos.
- En el grupo de tercero los nominados son cuatro chicos, también con una diferencia de dos puntos en el punto de corte entre los nominados y el resto de compañeros. En este caso, los nominados han tenido entre 9 puntos como máximo y 6 como mínimo.
- En el grupo de cuarto son nominados cinco compañeros: 4 hombres y 1 mujer. En este caso, la chica comparte el primer lugar en la escala de valoración con un chico, obteniendo un total de 7 puntos; los menos votados, obtienen 5 puntos. El punto de corte entre los nominados con menos votos y el resto del grupo está dado por una diferencia de 3 puntos.

*7.6.2. Nominados en el centro público I.E.S. Baleares*

- En el grupo de segundo los nominados son 4 chicos. Al igual que en el I.E.S. Luis Vives, uno de los nominados obtiene una puntuación considerablemente mayor que el resto de compañeros. Los nominados obtienen puntuaciones entre 9 puntos como máximo y 5 como mínimo, con 2 puntos de diferencia por encima del resto de compañeros.
- En el grupo de tercero son elegidas 5 chicas, 9 veces nominada quien tiene mayor puntuación, mientras que la menos votada dentro de las nominadas tiene 6 puntos, con un punto de corte marcado por 3 puntos entre las nominadas y el resto de compañeros.
- En el grupo de cuarto son nominados 5 estudiantes, de los cuales el único chico elegido obtiene la mayor puntuación (11 puntos). Junto a él son nominadas cuatro chicas, que obtienen una puntuación de 7 como mínimo, y el punto de corte queda establecido por una diferencia de 2 puntos.

*7.6.3. Nominados en Escuelas San José-Jesuitas*

- En este centro, en el grupo de segundo encontramos mayor dispersión a la hora de elegir a sus compañeros, y se obtiene un total de 6 nominados, tres chicas y tres chicos, que ha obtenido 8 puntos en uno de los casos, y 7 puntos han sido asignados a cada uno de los cinco nominados restantes; el punto de corte con el resto de compañeros es de 2 puntos.
- En el grupo de tercero se obtienen 6 nominados, de los cuales 5 son hombres y 1 mujer. El más votado ha obtenido 11 puntos, mientras que los menos votados

obtuvieron 8 puntos; el punto de corte ha quedado establecido por una diferencia de 2 puntos.

- En el grupo de cuarto han sido nominados 4 estudiantes, de los cuales 3 son mujeres. El único chico elegido obtiene la mayor puntuación (11 puntos), convirtiéndose en el más votado, mientras que las menos votadas como nominadas han obtenido 8 puntos. El punto de corte ha quedado marcado por una diferencia de 2 puntos entre los nominados y el resto del grupo.

#### *7.6.4. Nominados en Escuela de Artesanos*

- En el grupo de segundo fueron nominados 4 compañeros, 3 chicas y un chico, donde fueron otorgados a la más votada 13 puntos, y 9 a quien se adjudicó menor puntuación dentro de los nominados. El punto de corte estuvo marcado por una diferencia de 3 puntos.
- En el grupo de tercero se obtienen 5 nominados, un chico y cuatro chicas. El chico obtiene la mayor puntuación (16 puntos). Le siguen las cuatro chicas con 9 y 8 puntos respectivamente, separándose en 3 puntos del resto de los compañeros.
- En el grupo de cuarto se han obtenido 4 nominados, 2 chicos y 2 chicas. La mayor puntuación fue otorgada a una de las chicas (6 puntos), mientras que el resto de los nominados obtuvieron 5 puntos cada uno, separados del resto del grupo por 2 puntos.

#### *7.6.5. Nominados en el Colegio Alemán*

- En el Colegio Alemán para el curso de segundo se han obtenido 5 nominados, de los cuales 3 son mujeres y 2 hombres. La nominada con mayor puntuación obtuvo 11 puntos, y se han otorgado 8 puntos a los nominados con menos votos. El punto de corte ha estado marcado por 2 puntos de diferencia.
- En el grupo de tercero han sido nominados 4 estudiantes, 2 chicas y 2 chicos, asignando 12 puntos al nominado con mayor puntuación y 8 a los menos votados. También en este caso el punto de corte ha quedado marcado por 2 puntos de diferencia.
- En el grupo de cuarto han sido designados tres estudiantes como nominados, 2 chicas y un chico. En este caso, el chico ha obtenido la mayor valoración con 10 puntos, y la nominada menos votada obtuvo 8 puntos. El punto de corte ha estado marcado por 3 puntos entre los nominados y el resto de los compañeros.

## CAPÍTULO VIII: RESULTADOS

Dadas las características de la investigación y la cantidad de información recogida, podríamos formular una multiplicidad de resultados diferentes. Las múltiples variables consideradas en este trabajo como centros con diferente titularidad, diferencias de género, grupos de distintas edades, grupos de nominados, etc., ofrecen la posibilidad de realizar numerosos análisis, a fin de obtener información sobre diferentes dominios. En este capítulo presentamos sólo aquellos resultados que, siguiendo la línea de los objetivos propuestos, nos permitan comprobar o refutar los objetivos y las hipótesis planteadas.

### 8.1. RESULTADO GLOBAL

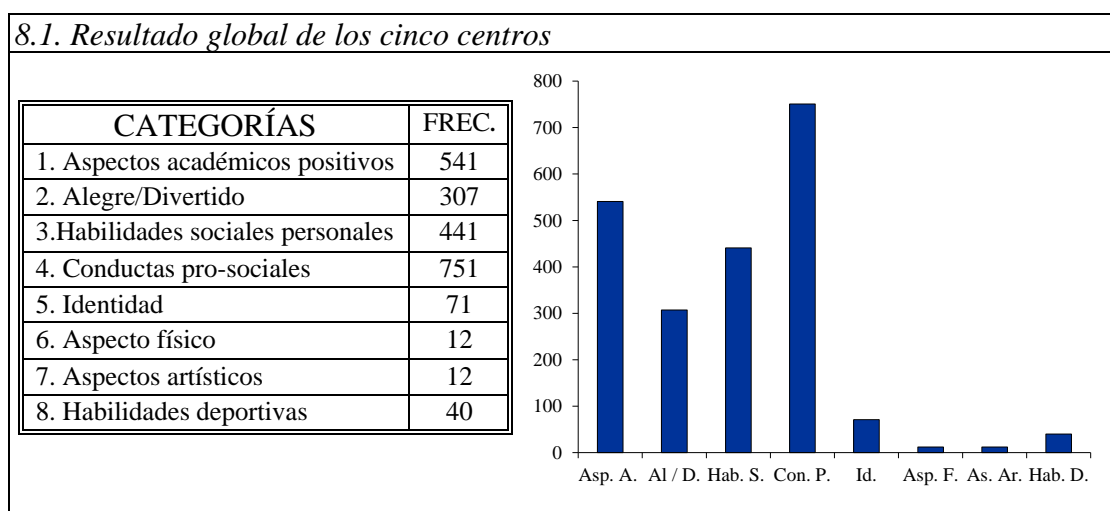


Tabla nº 55. Resultado global de las categorías obtenidas en los cinco centros con sus frecuencias.

En primera instancia y orientados por el objetivo general, intentamos dilucidar cuáles son los valores que los adolescentes y las adolescentes consideran prioritarios en relación a los coetáneos que erigen como modelos. En este resultado global, están incluidos todos los criterios a los que han hecho referencia los estudiantes que componían la totalidad de la muestra, es decir, de los cinco centros, sin distinción de género ni franjas de edades. Para ello se han sumado las frecuencias de los todos los criterios, obtenidos en cada una de las categorías, en todos los centros, para todas las edades.

Al analizar los resultados globales de los cinco centros, incluyendo los criterios considerados por todos los chicos y chicas que han participado en la investigación, podríamos decir, en general, que los criterios relacionados con las *conductas pro-*

*sociales* como ser generoso/a, bondadoso/a, confiable y estar dispuesto a prestar ayuda constituyen los aspectos más valorados por el conjunto de adolescentes. Estas *conductas pro-sociales* adquieren una valoración significativamente alta (751 p.) en comparación con las otras dimensiones consideradas en la nominación de coetáneos. Pero estas cualidades necesarias en los compañeros y compañeras para ser elegidos, deben de ir acompañadas de *aspectos académicos positivos*, aspectos que también aparecen como relevantes, ubicados en segundo lugar en el ranking de valoración (541 p.). En tercer lugar, y también con un alto grado de importancia quedan las aptitudes relacionadas con las *habilidades sociales* (441 p.) como ser simpático, amable, sincero, etc. Aunque menos valorados, también son considerados aquellos aspectos que guardan relación con ser *alegre o divertido* (307 p.), categoría que integra cualidades como ser feliz, alegre, capacidad de hacer reír a los demás, etc. Sin embargo, no aparecen como relevantes para la nominación de compañeros aquellas aptitudes más relacionadas con el *aspecto físico* (12 p.) como ser guapo, presumida, etc., con los *aspectos artísticos* (12p.), dimensión que incluyen habilidades como ser buen músico, dibujar bien, etc. (12 p.), o las *habilidades deportivas* (40 p.), categoría integrada por criterios como ser bueno en fútbol, buena en básquet, etc.

Podríamos concluir que, para el colectivo de adolescentes que ha participado en la investigación, la conformación de modelos en el grupo de coetáneos, estaría determinada básicamente por la manifestación de *conductas pro-sociales*, pero estas conductas deben de ir acompañadas de ciertas *destrezas académicas* y del manejo de ciertas *habilidades personales* en el entorno social.

### 8.2. RESULTADOS GLOBALES POR CENTRO

En segunda instancia, orientados por el primer objetivo específico planteado en la investigación, intentamos analizar, de forma general, los criterios que tienen en cuenta los adolescentes en los diferentes centros escolares en la elección de sus compañeros. Para cumplir con este cometido, se realiza un análisis individual para cada centro, a fin de poder compararlos a posteriori.

En este resultado global por centro, se incluyen todas las dimensiones que han sido consideradas por los adolescentes y las adolescentes en la nominación de compañeros y compañeras, pero sólo tomando la muestra específica proveniente de cada centro, sin distinción de género ni franjas de edades. Para ello se han sumado las frecuencias de los criterios obtenidos en cada una de las categorías para cada centro en particular.



8.2.1. Resultado global de los tres grupos en I. E.S. Luis Vives

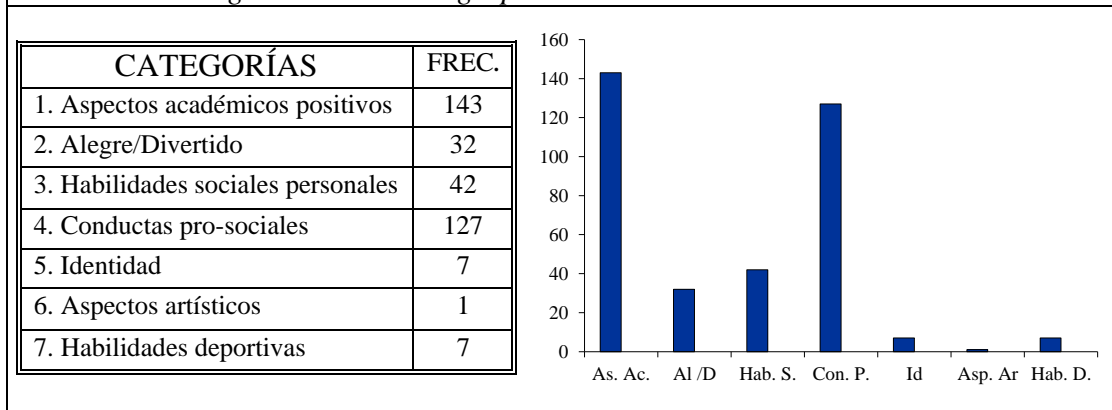


Tabla nº 56. Categorías correspondientes al resultado global en I. Luis Vives.

8.2.2. Resultado global de los tres grupos en I. E.S. Baleares

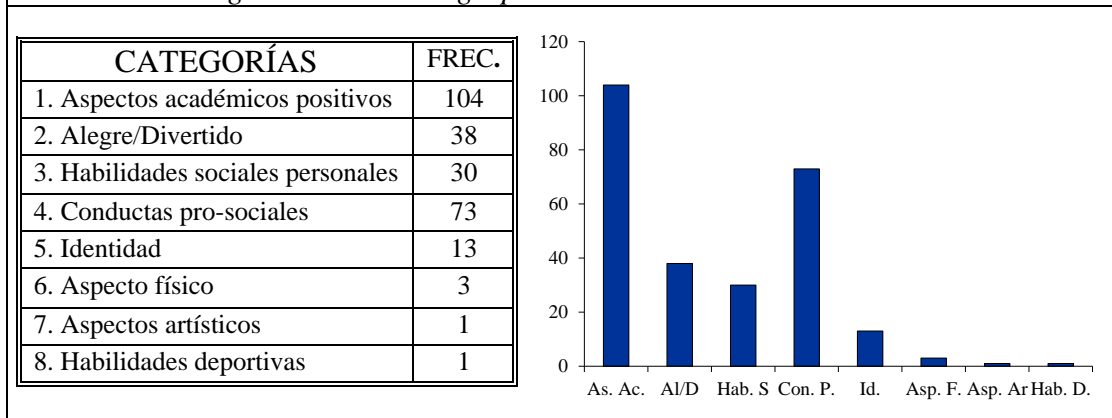


Tabla nº 57. Categorías correspondientes al resultado global en I. Baleares.

8.2.3. Resultado global de los tres grupos en Escuelas San José-Jesuitas

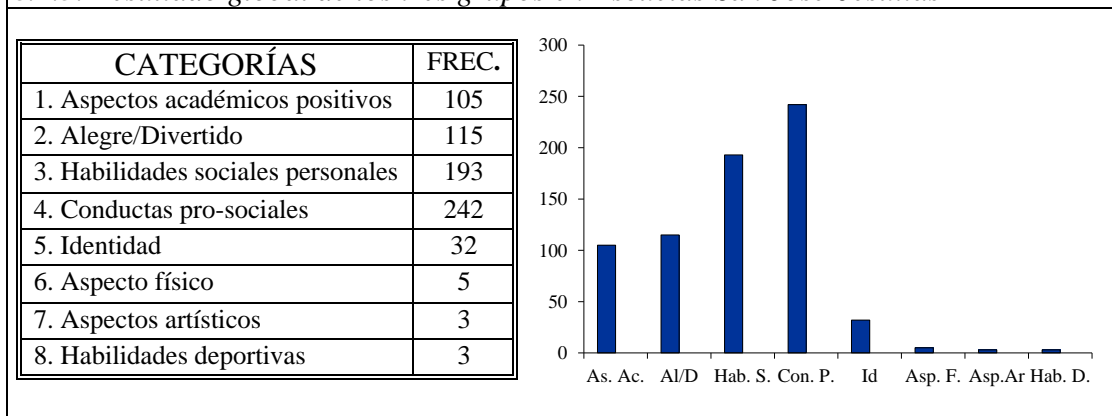


Tabla nº 58. Categorías correspondientes al resultado global en Escuelas San José-Jesuitas.

8.2.4. Resultado global de los tres grupos en Escuela de Artesanos

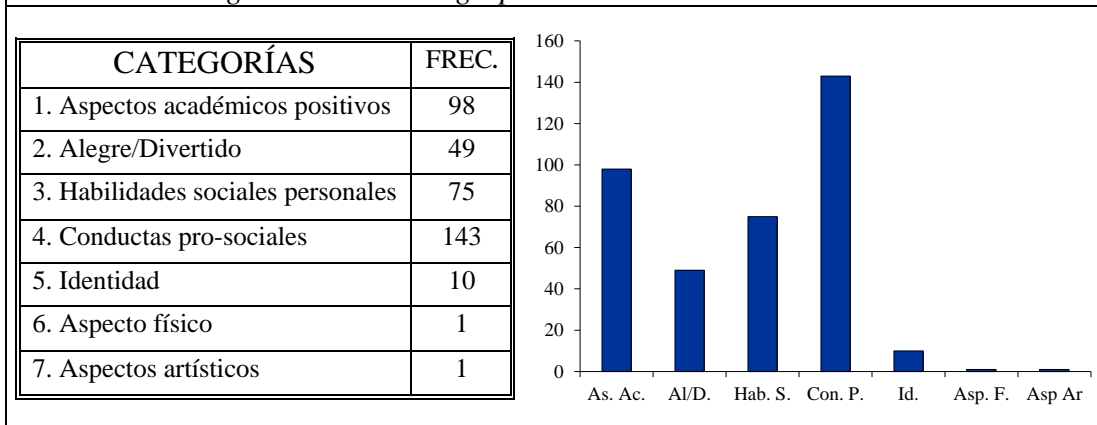


Tabla n° 59. Categorías correspondientes al resultado global en Escuela de Artesanos.

8.2.5. Resultado global de los tres grupos en Colegio Alemán

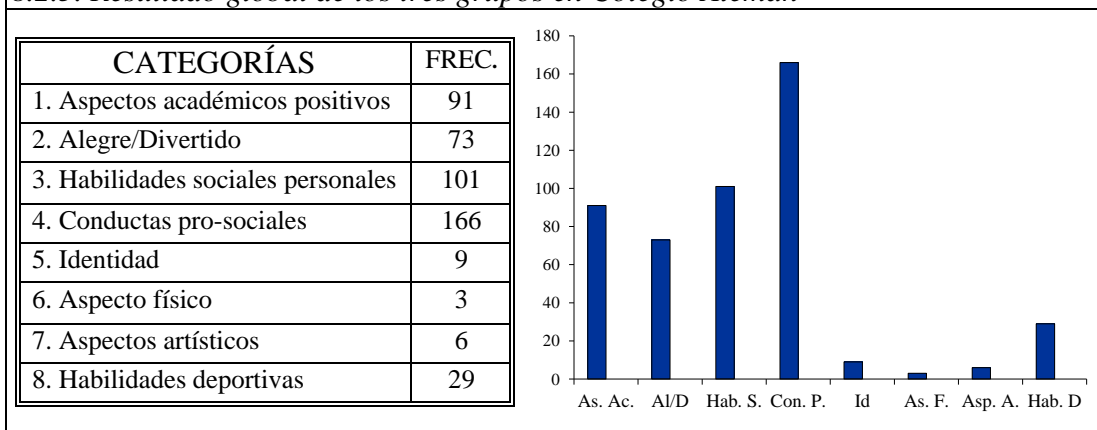


Tabla n° 60. Categorías correspondientes al resultado global en Colegio Alemán.

Una vez obtenidas y valoradas las categorías formuladas en cada centro en particular, se realiza un análisis comparativo con la finalidad de observar las variaciones que se presentan de un centro a otro. De acuerdo a los resultados obtenidos, encontramos diferencias significativas en cuanto a la valoración de lo que consideran “mejor” en los diferentes centros educativos.

En el *centro público Luis Vives* han quedado conformadas 7 categorías. Según los resultados globales, la tabla de frecuencias de las categorías formuladas muestra la relevancia que tienen los *aspectos académicos positivos* para este grupo de adolescentes (143 p.). Es en este Instituto donde esta dimensión adquiere su mayor valoración. Continuando con los aspectos más valorados por este colectivo de adolescentes,

encontramos en segundo lugar a las *conductas "pro-sociales"*, dentro de las cuales se incluyen criterios como prestar ayuda, ser bondadoso, generoso, etc. (127 p.), aspectos que también tienen una valoración significativamente alta. Las puntuaciones obtenidas parecen evidenciar que, en este centro, han sido nominados como mejores aquellos compañeros que muestran destrezas en lo académico, pero teniendo en cuenta también que estas *destrezas académicas* deben de ir acompañadas de *conductas pro-sociales*. En tercer lugar, y a una distancia considerable de la segunda dimensión, se ubican las *habilidades sociales personales* (42 p.). De acuerdo a los resultados obtenidos, parecen atribuir escasa importancia a ser *alegre o divertido*, dimensión que obtiene su puntuación más baja en este centro (32 p.). En cuanto a los aspectos relacionados con la *identidad* (7 p.), es en este instituto donde esta dimensión se muestra como categoría menos valorada, compartiendo su lugar de valoración con las *habilidades deportivas* (7 p.), dimensión que pese a su baja puntuación, es en este centro donde obtiene su segundo lugar en el ranking de valoración, siendo superada ampliamente en el Colegio Alemán (29 p.). Los criterios relacionados con los *aspectos artísticos* sólo se manifiestan en una oportunidad, y en referencia al *aspecto físico*, no se hace mención ni siquiera una sola vez, siendo el único centro donde esta dimensión adquiere una puntuación de 0.

En el *centro público Baleares* los diferentes criterios han quedado agrupados en 8 categorías. En este Instituto, los adolescentes parecen operar con los mismos parámetros a los que han apelado los adolescentes del centro público Luis Vives a la hora de elegir a sus compañeros y compañeras. También en este centro, la dimensión *aspectos académicos positivos* (104 p.) que incluye cualidades como ser inteligente, tener rendimiento académico alto, etc., se instaura como categoría más valorada, seguida de las *conductas pro-sociales* (73 p.), que ocupan el segundo lugar en el ranking de valoración. Ser *alegre o divertido* ocupa, para los estudiantes de este centro, el tercer lugar en la escala valorativa (38 p.), dejando en cuarto puesto a las *habilidades sociales personales* (30 p.). La dimensión que incluye aquellos aspectos relacionados con la *identidad* (13 p.), pese a su baja puntuación, adquiere en este centro mayor consideración en relación a los demás institutos, puntuación ampliamente superada en Escuelas San José- Jesuitas, centro donde esta categoría alcanza su máxima puntuación. Con respecto a las dimensiones menos relevantes, cabe puntualizar que al *aspecto físico* se hace referencia en tres oportunidades (3 p.), y los *aspectos artísticos* y las *habilidades deportivas* apenas son enunciadas una sola vez como criterios específicos para la nominación de compañeros y compañeras dentro de este colectivo. En síntesis, para los adolescentes de este centro, al igual que en el Instituto Luis Vives, la elección de coetáneos parece estar determinada por la prevalencia de destrezas académicas, pero no basta con ser bueno académicamente para ser elegido, sino que estas destrezas deben

de ir acompañadas de cualidades como ser solidario, estar dispuesto a prestar ayuda, ser generoso, etc.

En el *centro concertado religioso Escuelas San José-Jesuitas* también han quedado conformadas 8 categorías. De acuerdo a la tabla de frecuencias obtenida para los resultados globales, es notoria la alta valoración que adquieren para estos adolescentes las *conductas pro-sociales* (242 p.), categoría que obtiene una puntuación significativamente alta en relación con las demás dimensiones. Es en este centro donde las *conductas pro-sociales* adquieren su máximo valor, denotando así su importancia dentro de este contexto educativo. Pero atribuyen también mucho valor a las *habilidades sociales personales* como ser simpático, amable, abierto, etc., categoría que aparece en segundo lugar, también con una alta puntuación (193 p.). Comparativamente, conceden bastante importancia también a ser *alegre o divertido* (115 p.), categoría que ocupa el tercer lugar en el ranking de valoración, siendo también en este centro donde esta dimensión adquiere su mayor puntuación, quedando por delante de los *aspectos académicos positivos* que pasan a ocupar el cuarto lugar. Aquellos atributos que hacen referencia a *la identidad* como ser maduro, tener personalidad, etc., adquieren en este centro su máxima valoración (32 p.), puntuación significativamente alta si la comparamos con las puntuaciones obtenidas para esta categoría en los demás Institutos. Escasa importancia conceden al *aspecto físico*, aunque es en este centro que esta categoría adquiere su mayor puntuación (5 p.), a los *aspectos artísticos* (3 p.) y a las *habilidades deportivas* (3 p.). Concluyendo, podríamos decir entonces que en este centro la elección de compañeros y compañeras ha estado determinada por la importancia concedida a las *conductas pro-sociales*, que incluye cualidades como ser generoso, solidario, estar dispuesto a prestar ayuda, etc., a lo que se suma la alta valoración en el manejo de ciertas *habilidades sociales personales* que incluye características como ser simpático, amable, sociable, etc.

Para el *centro concertado laico Escuela de Artesanos*, han quedado formuladas siete categorías, excluyendo así la dimensión relacionada con las *habilidades deportivas*, que no han sido consideradas por este colectivo para la nominación de compañeros y compañeras. El análisis de los datos obtenidos en el resultado global muestra la relevancia que también tienen para este grupo de adolescentes las *conductas pro-sociales* (143 p.) como prestar ayuda, ser buena amiga, buena persona, etc., que se manifiesta como la dimensión más valorada con una puntuación significativamente alta. Muy importantes son para ellos también los *aspectos académicos positivos* (98 p.) como ser inteligente, tener rendimiento académico alto, ser estudioso/a, etc., quedando en tercer lugar aquellos aspectos que tienen relación con las *habilidades sociales personales* (75 p.) como ser simpático, amable, sociable, etc.. Según los datos, valoran un poco menos los criterios que hacen referencia a ser *alegre o divertido/a* (49 p.) y escasa importancia parecen conceder a los atributos relacionados con la *identidad* (10

p.), mientras que las referencias al *aspecto físico* (1 p.) y a los *aspectos artísticos* (1 p.) son prácticamente inexistentes. En definitiva, la elección de coetáneos en este grupo de adolescentes parece haberse realizado priorizando las *conductas pro-sociales*, acompañadas de factores relacionados con los *aspectos académicos positivos*.

En el *centro privado Colegio Alemán*, el análisis de los datos obtenidos en el resultado global muestra la relevancia que tienen para este grupo de adolescentes las *“conductas pro-sociales”* (166 p.) como prestar ayuda, ser buena amiga, buena persona, confiable, etc., seguidas en importancia de los aspectos que tienen relación con las *habilidades sociales “personales”* (101 p.) como ser simpático, amable, sociable, etc. Un poco menos importantes son para ellos los *aspectos académicos positivos* (91 p.) como ser inteligente, tener rendimiento académico alto, ser estudioso/a, etc., seguidos de los criterios que hacen referencia a la ser *alegre o divertido/a* que ocupan el cuarto lugar en la escala valorativa. En cuanto a las *habilidades deportivas* (29 p.) como ser buena deportista, bueno en fútbol, básquet, etc., aunque quedan en quinto puesto, se les concede una puntuación bastante alta en comparación con las puntuaciones obtenidas en los demás centros, siendo en este centro donde esta dimensión adquiere su máxima valoración. También los *aspectos artísticos* (6 p.) como ser bueno en arte, buen guitarrista, etc., adquieren en este centro su mayor valoración, aunque su puntuación es baja. Escasa relevancia parecen tener los aspectos que hacen referencia a la *identidad* (9 p.) como ser especial, etc., concediendo menor importancia aún a las cualidades que se refieren al *aspecto físico* (3 p.) como ser guapo/a o presumida. En síntesis, este grupo de adolescentes parece apelar a los mismos parámetros a los que han tomado como referencia los adolescentes del centro concertado Escuelas San José-Jesuitas para la elección de coetáneos. También en este centro dicha elección ha estado determinada por cualidades que hacen referencia a *conductas pro-sociales* como ser generoso, solidaria, confiable, etc., a lo que se agrega la importancia que se concede al manejo de ciertas *habilidades sociales personales* como ser simpático, amable, sociable, etc.

8.3. RESULTADOS GLOBALES COMPARADOS DE LOS CINCO CENTROS

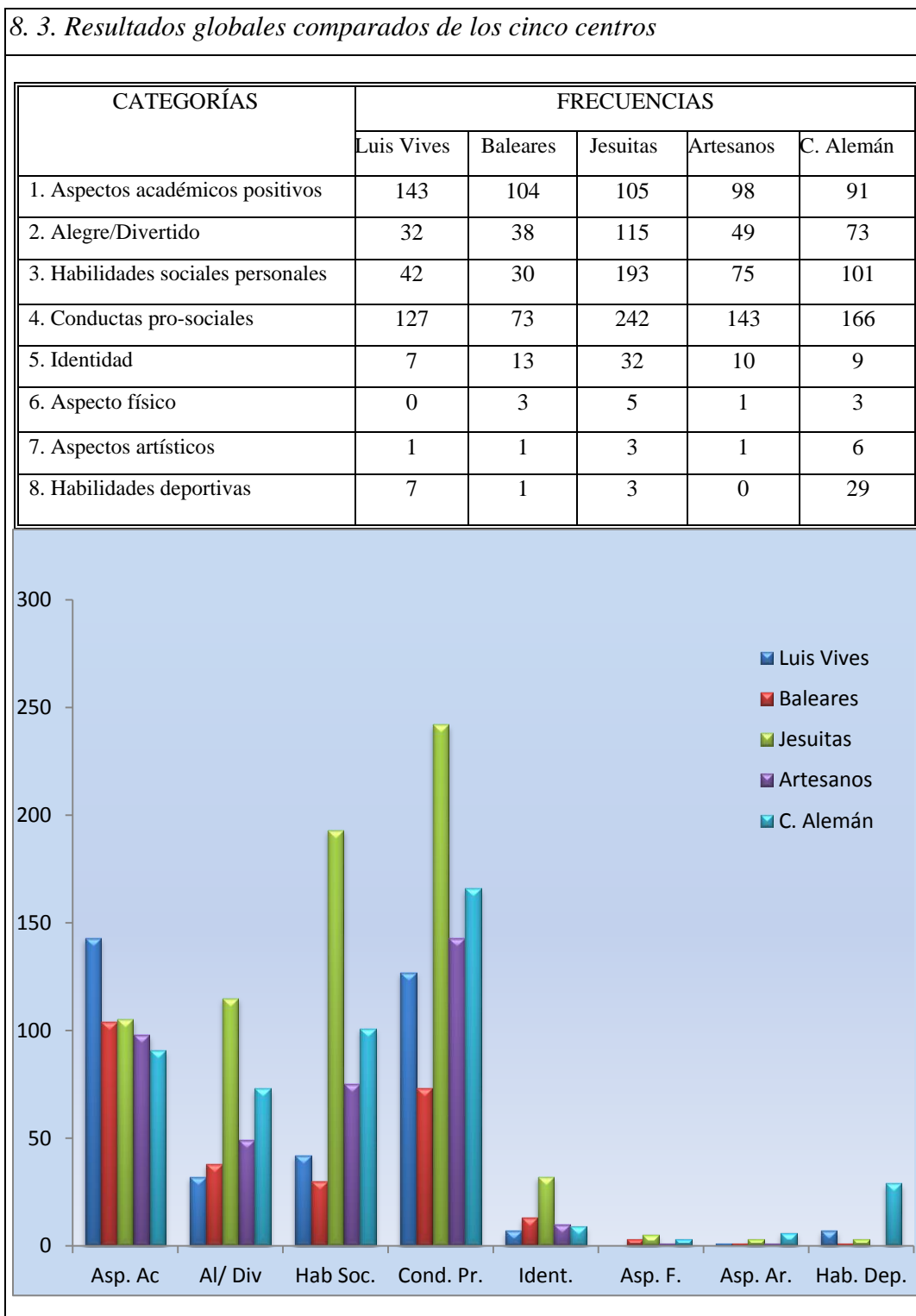


Tabla nº 61. Tabla comparativa de los resultados globales de los cinco centros.

Si realizamos un análisis comparativo entre los cinco centros educativos, podemos decir que los dos centros públicos comparten la escala de valoración para la nominación de compañeros y compañeras. En ambos centros prevalecen los *aspectos académicos positivos* como dimensión más valorada, acompañada de las *conductas pro-sociales*, que también para ambos centros ocupan el segundo lugar en el ranking de valoración.

También comparten los mismos parámetros el centro concertado San José-Jesuitas y el Colegio Alemán. En ambos centros se concede a las *conductas pro-sociales* un lugar destacado como “valor” a tener en cuenta en la elección de modelos de coetáneos, dimensión que, junto con las *habilidades sociales personales* determinará quiénes son los nominados en cada uno de los centros.

Podríamos decir que el centro concertado laico Escuela de Artesanos, cabalga entre las designaciones correspondientes a los centros anteriormente analizados y los centros públicos. Este centro concertado privilegia, en la elección de modelos de coetáneos, las dos dimensiones más valoradas en los centros a los que se hace referencia. Así pues, se proponen en primer lugar las *conductas pro-sociales* como primera dimensión para designar a los nominados, conservando en segundo lugar a los *aspectos académicos positivos*. Este centro aglutina las dimensiones estipuladas como determinantes en los otros cuatro centros: las *conductas pro-sociales* en primer lugar, y los *aspectos académicos positivos* en segundo.

#### 8.4. RESULTADO GLOBAL POR GÉNERO

Continuando con el segundo objetivo específico como guía de orientación, nos proponemos valorar y comparar los criterios generales que tienen en cuenta los adolescentes en la nominación de coetáneos, esta vez, tomando al género como referencia, consignando lo deseable para el género masculino y para el género femenino.

En este resultado global por género, se incluyen todas las dimensiones que han sido manifestadas por los adolescentes en la nominación de las compañeras *mujeres* por un lado, y todos los criterios que han sido consignados específicamente en la nominación de los *varones* por otro. Se toma para ello la totalidad de la muestra (sin considerar centros ni franjas de edades) separada por género.

8.4. Resultado global por género de los cinco centros

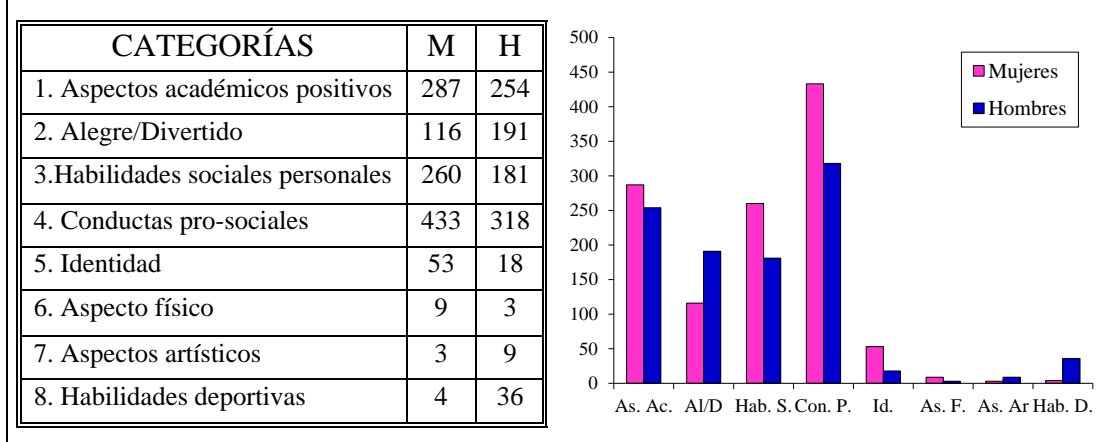


Tabla nº 62. Resultado global por género de los cinco centros.

Con respecto al resultado global por género, tanto para los *varones* como para las *mujeres*, las categorías más valoradas son, en primer lugar, las *conductas pro-sociales*, y en segundo lugar los *aspectos académicos positivos*. Podríamos decir que no encontramos aquí diferencias de género en referencia a las dimensiones más valoradas para chicos y chicas, aunque hay una diferencia de grado, puesto que las mujeres obtienen mayor número de criterios, aunque la población masculina es levemente superior.

Una vez consignadas las dos dimensiones más relevantes para ambos géneros, la situación cambia. La tercera dimensión más valorada para las mujeres, la constituyen las *habilidades sociales “personales”*, categoría que ocupa el cuarto lugar en la escala de valoración en el caso de los chicos, mientras que la tercera dimensión valorada como importante para ellos se relaciona con ser *alegre o divertido*, categoría que adquiere el cuarto lugar en el ranking de valoración para las mujeres.

Para las chicas, en quinto lugar se valoran los aspectos relacionados con la *identidad* como ser madura, tener ideales, etc., cualidades menos importantes cuando se las considera para los chicos, categoría que ocupa para ellos el sexto lugar, pero con una puntuación mucho menor.

Las *habilidades deportivas* ocupan el quinto lugar en el ranking de valoración para los chicos, y prevalece como más importante que las cualidades relacionadas con la identidad. Los *aspectos artísticos* ocupan el séptimo lugar para ellos, con una puntuación un poco superior que para las chicas, y se ubica, por último, al *aspecto físico* como categoría menos valorada para los varones.

Para las mujeres, en sexto lugar se ubica el *aspecto físico*, dimensión un poco más valorada en las chicas que en los chicos, dejando en séptimo lugar a las *habilidades*



deportivas y en séptimo puesto a los *aspectos artísticos*, ambas dimensiones con muy bajas puntuaciones.

### 8.5. RESULTADOS GLOBALES POR CENTRO Y GÉNERO

Con la finalidad de cumplir con el tercer objetivo específico propuesto, nos remitimos en este punto a la búsqueda de resultados que permitan analizar las diferencias de criterios que manejan los adolescentes y las adolescentes en la atribución de determinados valores en referencia al género, en cada centro en particular.

Por este motivo, consignamos el resultado global por género para cada centro en particular. Para cada uno de los centros, y tomando la totalidad de la muestra en cada uno de ellos, recurrimos a las categorías que agrupan los criterios que se han explicitado tanto para la nominación de mujeres como para la nominación de varones, separados por género. El resultado global por género se obtiene sumando las frecuencias de cada una de las categorías, para chicas por un lado, y para los chicos por otro, incluyendo las tres franjas de edades para cada uno de los géneros.

#### 8.5.1. Resultado global por género en I.E.S. Luis Vives

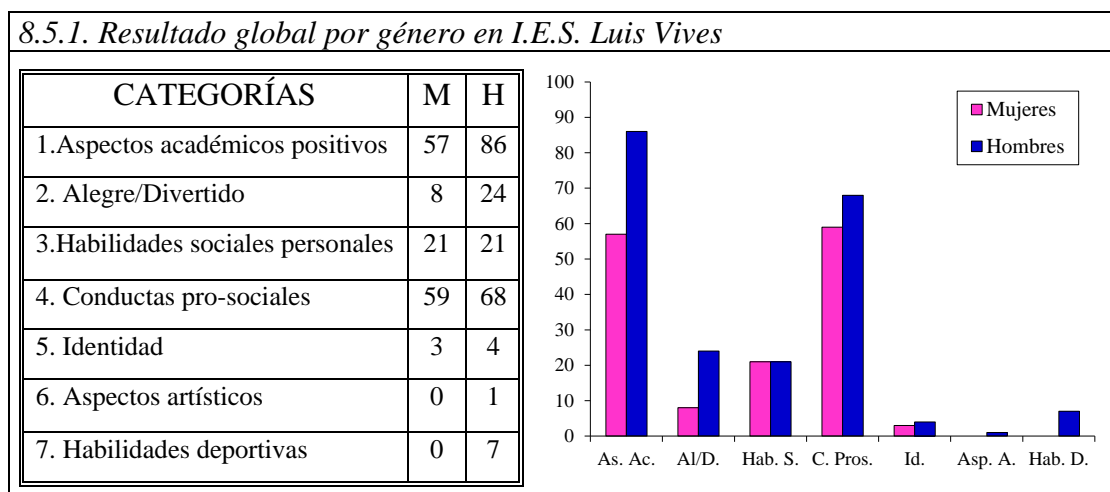


Tabla nº 63. Categorías correspondientes al resultado global por género en I.E.S. Luis Vives.

En este centro se obtienen cinco categorías para las mujeres y siete para los varones, con mejores puntuaciones para los chicos en todas las dimensiones, excepto en las *habilidades sociales personales*, donde chicas y chicos obtienen igual puntuación. Con respecto al resultado global por género, puede notarse que tanto para chicos como para chicas, aquellos criterios relacionados con los *aspectos académicos “positivos”* y

con el desarrollo de *conductas “pro-sociales”* son los que parecen tener más relevancia. Pero mientras que para los chicos, *los aspectos académicos positivos* se consolidan en el primer lugar con una puntuación significativamente alta (86 p.), y las *conductas pro-sociales* (68 p.) ocupan el segundo puesto en la escala de valoración, para las chicas, en cambio, son las *conductas pro-sociales* la dimensión que ocupa el primer puesto (59 p.), y los *aspectos académicos positivos* (57 p.) el segundo lugar, aunque puede considerarse que las dos categorías son muy importantes, puesto que obtienen valoraciones muy cercanas. Menos importantes parecen ser las *habilidades sociales “personales”*, que se encuentran en tercer lugar para las chicas (21 p.), mientras que en el caso de los chicos es precedida por los criterios que hacen referencia a ser *alegre o divertido* (24 p.). Para las mujeres, esta última categoría adquiere escasa valoración (8 p.). El manejo de ciertas *habilidades deportivas* sólo es referida para el caso de los varones (7 p.), y ocupa el quinto lugar en la escala de valoración. Los factores relacionados con la *identidad* son poco considerados tanto para las chicas como para los chicos (con 3 y 4 puntos respectivamente), mientras que los *aspectos artísticos* (1 p.) son reseñados una sola vez en referencia a los chicos.

Concluyendo, podríamos decir que, mientras que para los chicos se consagra como dimensión más valorada aquella relacionada con los *aspectos académicos positivos*, con una puntuación significativamente alta, y quedan en segundo lugar las *conductas pro-sociales*, para las chicas en cambio, el orden se invierte aunque ambas categorías adquieren casi la misma valoración.

8.5.2. Resultado global por género en I.E.S. Baleares

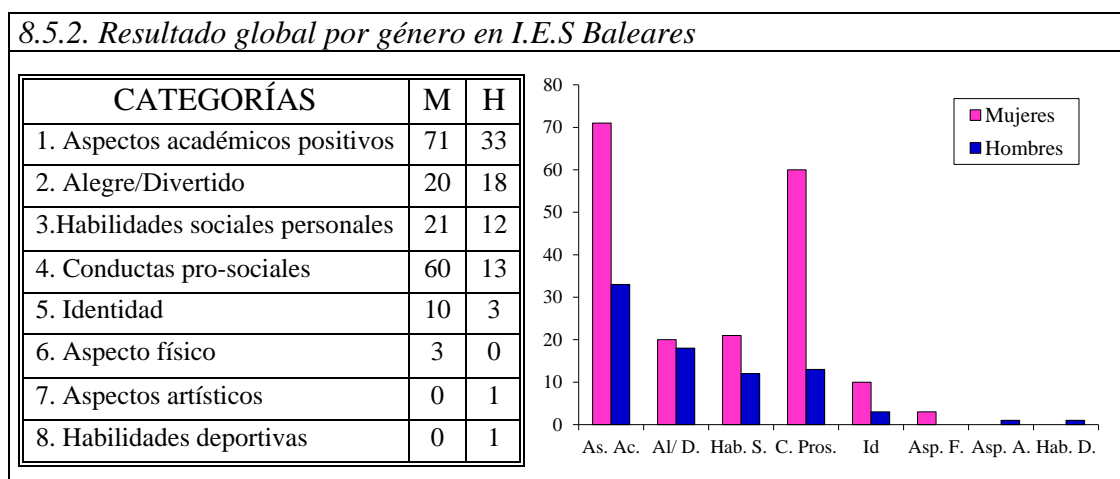


Tabla nº 64. Categorías correspondientes al resultado global por género en I.E.S. Baleares.

En este centro se obtienen seis categorías para las chicas y siete para los chicos. Con respecto a los resultados globales por género, puede notarse una diferencia significativa en cuanto a la distribución de valores entre chicos y chicas. Las chicas adquieren mejores puntajes en todas las categorías, y toman relevancia los criterios que favorecen a los *aspectos académicos positivos* (71 p.). También puede notarse la importancia que tiene para las chicas el desarrollo de *conductas pro-sociales*, categoría que queda en segundo lugar, con una puntuación significativamente alta (60 p.). Menos importantes parecen ser el manejo de ciertas *habilidades sociales personales* y los criterios relacionados con ser *alegre o divertido*, categorías que prácticamente comparten ranking de valoración (con 21 y 20 puntos respectivamente). Para los chicos, si bien las categorías siguen el mismo orden de valoración que en el caso de las chicas, las puntuaciones obtenidas son mucho más bajas, intercalándose además, ser *alegre o divertido* (18 p.) en segundo lugar. También para ellos parecen ser más importantes los criterios relacionados con los *aspectos académicos positivos* (33 p.), en segundo lugar ser *alegre o divertido*, en tercer lugar las *conductas pro-sociales* (13 p.) y en cuarto, aunque prácticamente compartiendo ranking con la categoría anterior las *habilidades sociales personales* (12 p.). Los aspectos relacionados con la *identidad* parecen ser más valorados en las mujeres (10 p.) que en los varones (3 p.), y el *aspecto físico* sólo tiene una pequeña referencia cuando se lo considera para las chicas. Los *aspectos artísticos* y las *habilidades deportivas* parecen no tener influencia en cuanto a la elección de compañeros, siendo reseñados sólo una vez para ellos.

Para ambos géneros, la dimensión más valorada es aquella que incluye los aspectos *académicos positivos*, pero mientras que para los chicos parece ser más importante que las destrezas académicas estén acompañadas de cualidades como ser *alegre o divertido*, para las chicas las destrezas académicas se valoran acompañadas de *conductas pro-sociales*.

8.5.3. Resultado global por género en Escuelas San José-Jesuitas

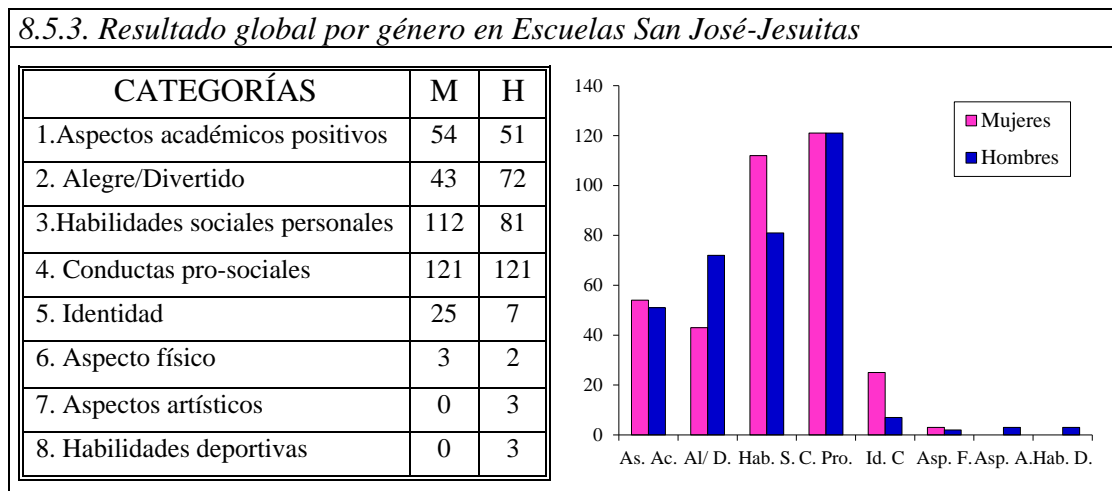


Tabla n° 65. Categorías correspondientes al resultado global por género en Escuelas San José-Jesuitas.

En este centro concertado se obtienen ocho categorías para los varones y seis para las mujeres, con una distribución más homogénea del total de las puntuaciones en ambos géneros. Con respecto al resultado global por género, puede notarse que tanto para chicos como para chicas, aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de *conductas “pro-sociales”* son los que se presentan como relevantes, consolidándose como dimensión más valorada, con idéntica puntuación para varones y mujeres (121 p.). En ambos géneros esta categoría comparte el ranking de valoración y obtiene una puntuación significativamente alta. En segundo lugar se encuentran las *habilidades sociales “personales”* tanto para los chicos como para las chicas, para quienes esta categoría también aparece como muy valorada. Los aspectos relacionados con ser *alegre o divertido* (72 p.) también son bastante importantes en el caso los chicos, ubicándose en tercer puesto, mientras que para las mujeres esta dimensión ocupa el cuarto lugar y es precedida por los *aspectos académicos positivos*, categoría que en el caso de los varones parece ser un poco menos valorada, quedando en cuarto puesto. Los factores relacionados con la *identidad* son bastante más considerados en las chicas (25 p.) que en los chicos (7 p.), mientras que el *aspecto físico* se presenta como dimensión poco valorada para ambos géneros (3 y 2 p.). Los *aspectos artísticos* y las *habilidades deportivas* parecen no ser significativos en la elección de compañeros, y apenas son reseñados cuando se trata de los chicos. Cabe considerar que estas dos últimas categorías no han sido nombradas en el caso de las mujeres.

En este centro, chicos y chicas comparten criterios de valoración para varones y mujeres en las dos dimensiones que adquieren mayor relevancia. Se consolidan en primer lugar las *conductas pro-sociales* con una alta e idéntica puntuación para chicas y

chicos, y en segundo puesto quedan, para ambos géneros, las *habilidades sociales personales*.

#### 8.5.4. Resultado global por género en Escuela de Artesanos

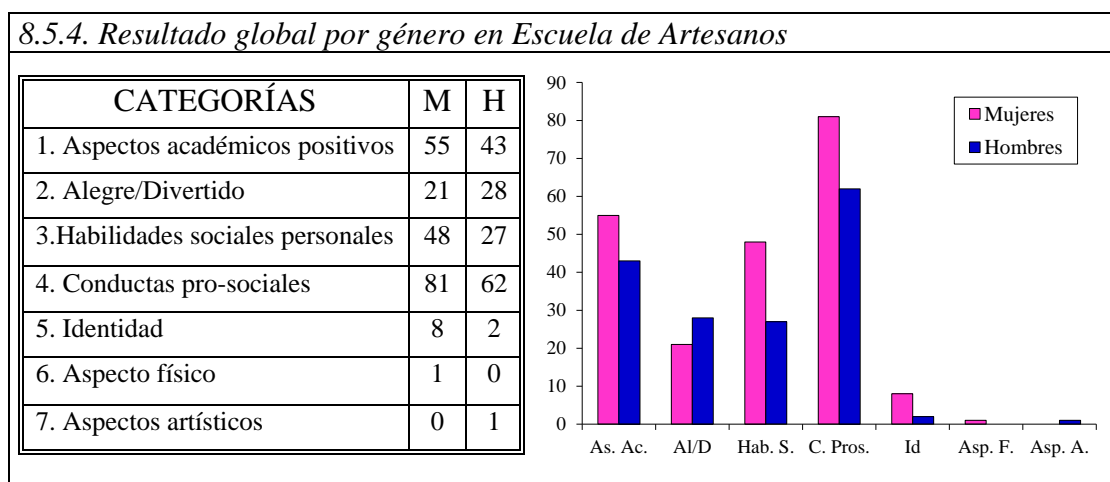


Tabla n° 66. Categorías correspondientes al resultado global por género en Escuela de Artesanos.

En este centro tanto para las mujeres como para los varones se obtienen seis categorías. Con respecto a los resultados globales por género, puede notarse la relevancia que tiene el desarrollo de *conductas pro-sociales* tanto para los chicos como para las chicas, categoría que ocupa el primer lugar en la escala de valoración, y adquiere para ellas una puntuación significativamente alta. También en ambos géneros, los criterios relacionados con los *aspectos académicos positivos* se consagran como la segunda dimensión más importante. En tercer lugar se valora para las chicas el manejo de ciertas *habilidades sociales “personales”* (48 p.), mientras que para los chicos, podríamos decir que ser *alegre o divertido* (28 p.) comparte ranking de valoración con *las habilidades sociales personales* (27 p.). Los aspectos relacionados con la *identidad*, aunque con bajas puntuaciones, son más valorados para las mujeres que para los varones. En cuanto al *aspecto físico* y a los *aspectos artísticos* (1 p.), ambas dimensiones parecen carecer de influencia en cuanto a la elección de compañeros y compañeras.

Cabe destacar que las mujeres obtienen mejores puntuaciones en casi todas las categorías, excepto en referencia a ser *alegre o divertido*, donde los chicos obtienen una valoración algo mayor. También en este centro se comparten los criterios de valoración para chicas y chicos en las dos dimensiones consideradas como relevantes: *las conductas pro-sociales* en primer lugar, y los *aspectos académicos positivos* en segundo puesto, para ambos géneros.

8.5.5. Resultado global por género en Colegio Alemán

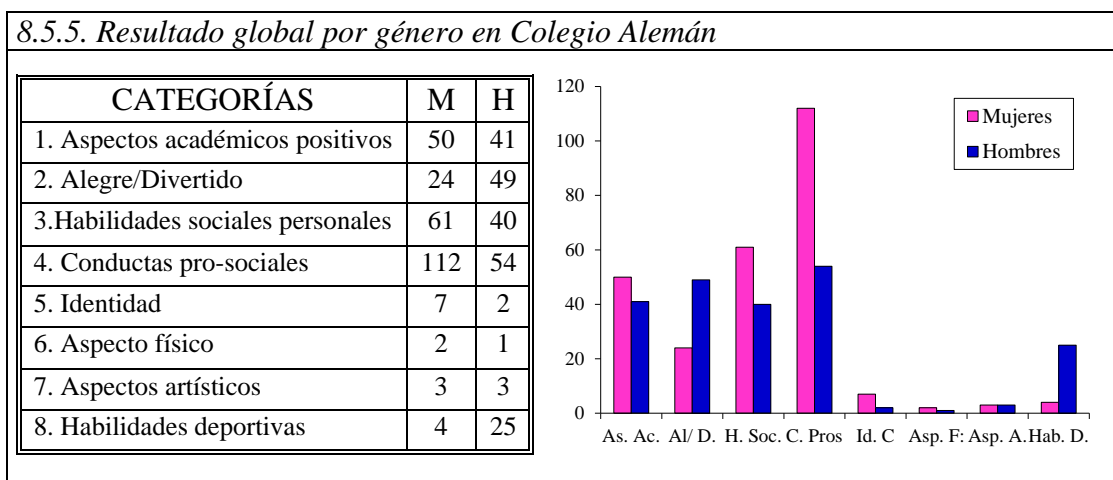


Tabla nº 67. Categorías correspondientes al resultado global por género en Colegio Alemán.

En este centro, tanto mujeres como hombres obtienen ocho categorías. Chicas y chicos comparten la primera dimensión, pero una vez establecida esta primera categoría comienzan a apreciarse diferencias en cuanto a los valores que se atribuyen a varones y mujeres respectivamente. Para ambos géneros, la dimensión que ocupa el primer puesto en la escala de valoración son las *conductas “pro-sociales”*, pero con una importante diferencia de grado. Mientras que para las mujeres esta dimensión tiene una puntuación significativamente alta (112 p.), en los varones esta categoría se consagra en el primer lugar con una puntuación mucho menor (54 p.). Para el género masculino, las puntuaciones entre las diferentes dimensiones presentan valores más homogéneos. Para el género femenino, a una distancia significativa de la primera dimensión, se ubican en segundo lugar las *habilidades sociales “personales”* (61 p.), y en tercer puesto los *aspectos académicos positivos* (50 p.). Para los varones en segundo lugar quedan los aspectos relacionados con ser *alegre o divertido* (49 p.), y en tercer y cuarto lugar se ubican los *aspectos académicos positivos* y las *habilidades sociales personales*, dimensiones que prácticamente comparten el ranking de valoración (con 41 y 40 p.). La categoría que incluye los aspectos relacionados con la *identidad*, aunque poco valorada, obtiene una puntuación algo mayor cuando se la considera en referencia a las chicas. Las *habilidades deportivas* adquieren en este centro su valor más elevado en referencia a los chicos, ocupando para ellos el quinto puesto en la escala de valoración, habilidades que en las chicas adquieren una baja puntuación (25 p.) y ocupan el sexto lugar. El *aspecto físico* y los *aspectos artísticos* se presentan como dimensiones poco valoradas para ambos géneros.

En síntesis, podemos decir que en este centro para ambos géneros las *conductas pro-sociales* se consagran como la dimensión más relevante, pero con una importante

diferencia de grado a favor de las mujeres. Una vez establecida esta primera categoría comienzan las diferencias en cuanto a la naturaleza de las dimensiones, mientras que para las chicas las *habilidades sociales personales* ocupan el segundo puesto en la escala de valoración, para los varones este segundo lugar es adjudicado a la dimensión *alegre o divertido*.

## 8.6. RESULTADOS POR CENTRO, GÉNERO Y GRUPO

En el cuarto objetivo específico planteamos realizar un análisis intracentro para comparar si existen diferencias significativas, sean de naturaleza o de grado, en las atribuciones de criterios realizadas por chicos y chicas al nominar a compañeros de género femenino y género masculino en cada centro, tomando como referencia las tres franjas de edades, observando si existen variaciones entre ellas. Para ello, analizamos los datos consignando las dimensiones obtenidas en cada centro en particular, por género y grupo.

### 8.6.1. I.E.S. Luis Vives

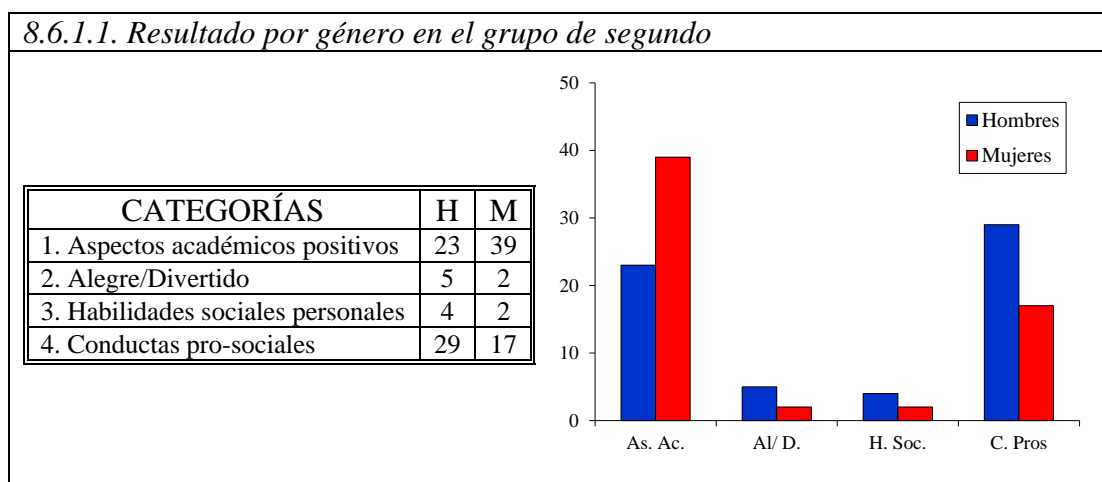


Tabla nº 68. Categorías correspondientes al resultado por género en segundo, I. E.S. Luis Vives.

8.6.1.2. Resultado por género en el grupo de tercero

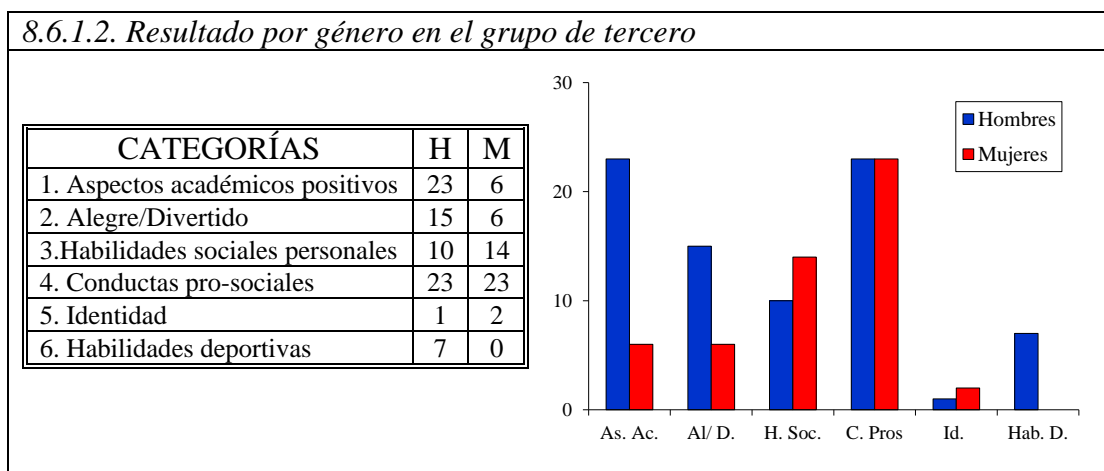


Tabla n° 69. Categorías correspondientes al resultado por género en tercero, I.E.S. Luis Vives.

8.6.1.3. Resultado por género en el grupo de cuarto

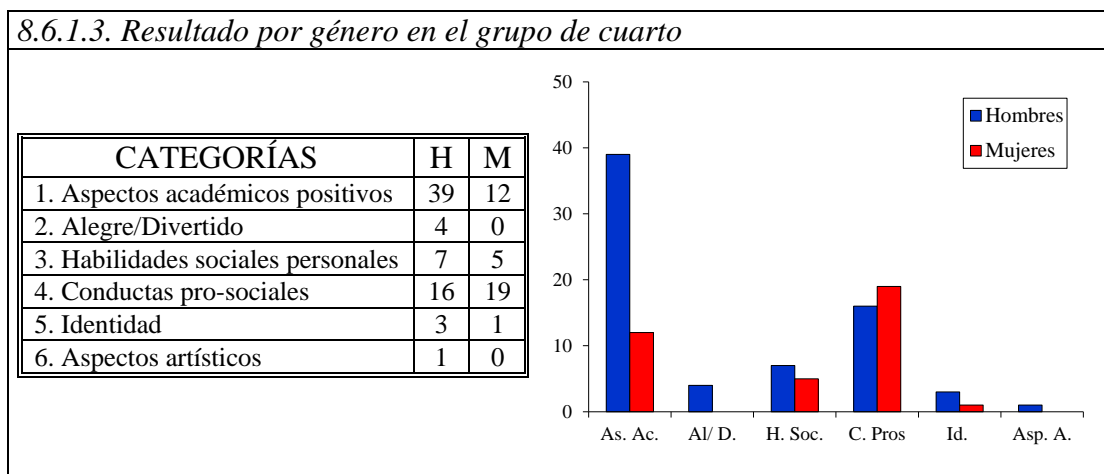


Tabla n° 70. Categorías correspondientes al resultado por género en cuarto, I.E.S. Luis Vives.

En este centro podríamos considerar la relevancia que se le concede a los criterios relacionados con los *aspectos académicos positivos* en el caso de los *varones*, categoría que en ellos parece ir incrementando su importancia con la edad y obtiene la mayor puntuación en el último curso, con una valoración significativamente alta en cuarto. Podríamos conjeturar que este aumento está en relación con el momento evolutivo, y la creciente necesidad del manejo de ciertas estrategias que faciliten la tarea de inserción y adaptación a las nuevas exigencias académicas a las que se verán expuestos, que hace que quienes poseen cualidades relacionadas con estos aspectos se conviertan en modelos.

La importancia de las *conductas pro-sociales*, en cambio, parecen ir disminuyendo con la edad para el caso de los chicos. Esta dimensión se instaura como relevante en el



curso de segundo, pero su valoración desciende a medida que avanzan los cursos, adquiriendo su puntuación más baja en cuarto.

Para las *mujeres*, en cambio, se observa una disminución de la importancia que se le concede a los *aspectos académicos positivos*. Estos aspectos pasan de ocupar el primer lugar en el curso de segundo donde aparece como una categoría muy valorada, a ubicarse en segundo lugar en el grupo de cuarto. Sin embargo, parece suceder lo contrario con las *conductas pro-sociales* que ocupan el segundo lugar en la escala de valoración en el curso de segundo, para consagrarse como la categoría más valorada en los cursos de tercero y cuarto.

En síntesis, si realizamos un análisis intracentro, podemos decir que en este Instituto encontramos diferencias en cuarto a las atribuciones de género. Mientras que para las chicas las dimensiones relacionadas con los aspectos académicos positivos van disminuyendo en función de la edad, las *conductas pro-sociales* se consagran como dimensión más valorada en los dos últimos cursos. En el caso de los chicos, en cambio, la importancia que se concede a los *aspectos académicos positivos* parece ir incrementando con la edad, a medida que la relevancia de las conductas pro-sociales disminuye.

### 8.6.2. I.E.S. Baleares

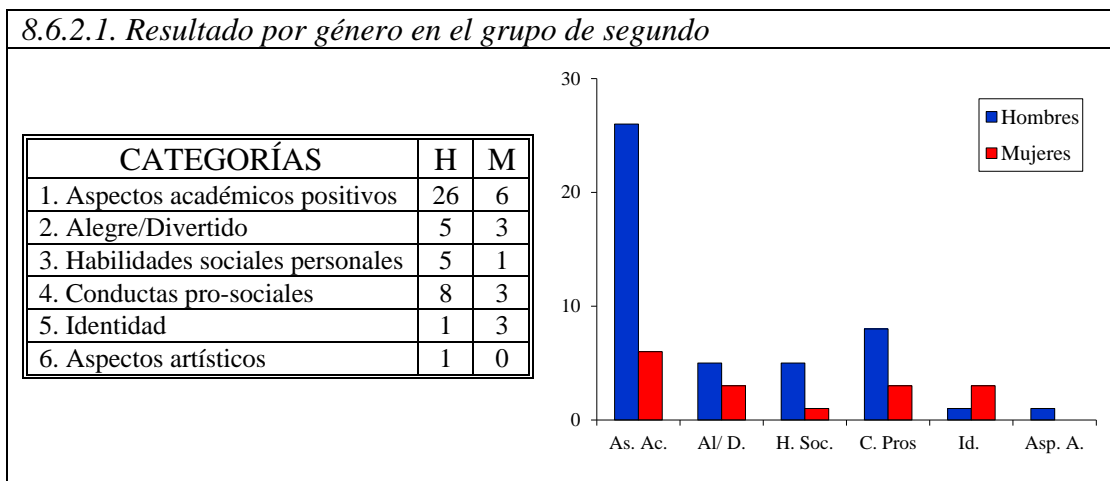


Tabla nº 71. Categorías correspondientes al resultado por género en segundo, I.E.S. Baleares.

8.6.2.2. Resultado por género en el grupo de tercero

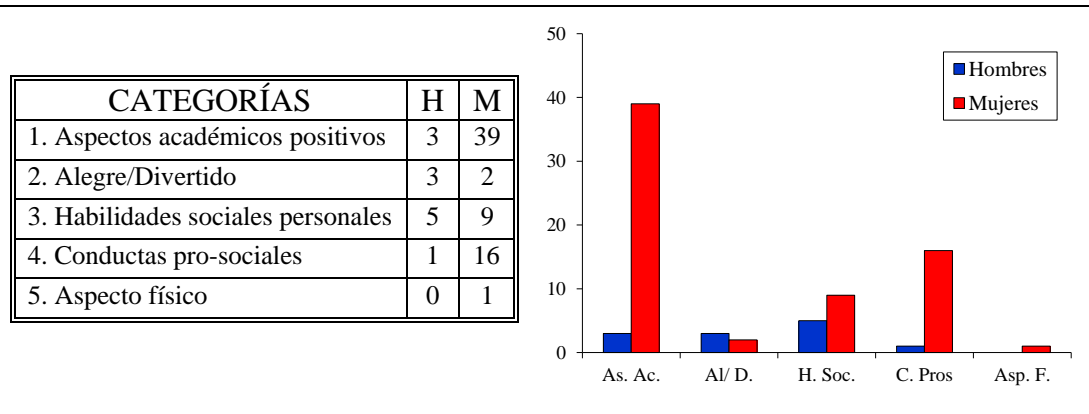


Tabla nº 72. Categorías correspondientes al resultado por género en tercero, I.E.S. Baleares

8.6.2.3. Resultado por género en el grupo de cuarto

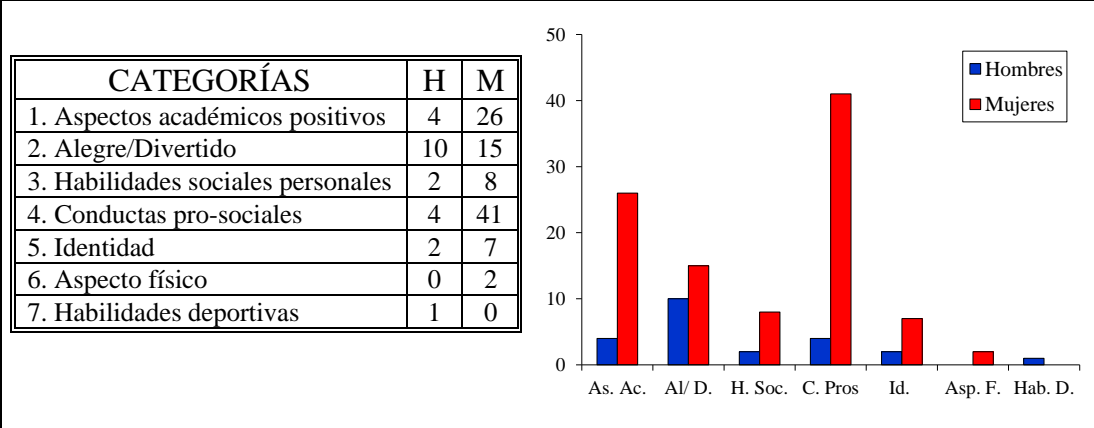


Tabla nº 73. Categorías correspondientes al resultado por género en cuarto, I.E.S. Baleares.

En este centro se produce un cambio en la valoración que realizan chicos y chicas que puede estar en relación con la edad. Mientras que en el curso de segundo los chicos adquieren mejores puntuajes que las chicas en todas las categorías, excepto en aquella que incluye criterios que hacen referencia a la identidad, las categorías consideradas para los varones van perdiendo relevancia con la edad, para finalizar en el grupo de cuarto con un incremento significativo de la valoración que se realiza de las categorías consideradas para las chicas, que pasan a tener mejores puntuajes en todas las dimensiones (excepto en lo que se refiere a habilidades deportivas). Pero quizás este cambio pueda estar determinado por la mayor presencia de estudiantes de un género u otro dentro del grupo de clase. Podríamos conjeturar que la mayor cantidad de chicos en el grupo de segundo incide en estos resultados, como también podría tener incidencia la

mayor presencia femenina en los grupos de tercero y cuarto, puesto que los adolescentes, en general, suelen atribuir más criterios a los de su propio género.

Con respecto a las *mujeres*, se observa en este Instituto un fenómeno similar al descrito en el I.E.S. Luis Vives a la hora de elegir a las chicas: la dimensión relacionada con los *aspectos académicos positivos*, categoría altamente valorada para el grupo de tercero, y que ocupa el primer puesto en segundo y tercero, cede este primer lugar a las *conductas pro-sociales* en el curso de cuarto.

Sin embargo, en relación a los *varones*, las *conductas pro-sociales* parecen ir disminuyendo su importancia a medida que crecen. Con respecto a las dimensiones que se consideran relevantes para los chicos, encontramos una menor consistencia: en el curso de segundo los aspectos más valorados son aquellos que se relacionan con los *aspectos académicos positivos*, en el curso de tercero las cualidades que se refieren a las *habilidades sociales personales*, y en el curso de cuarto, *ser alegre o divertido*.

### 8.6.3. Escuelas San José-Jesuitas

#### 8.6.3.1. Resultado por género en el grupo de segundo

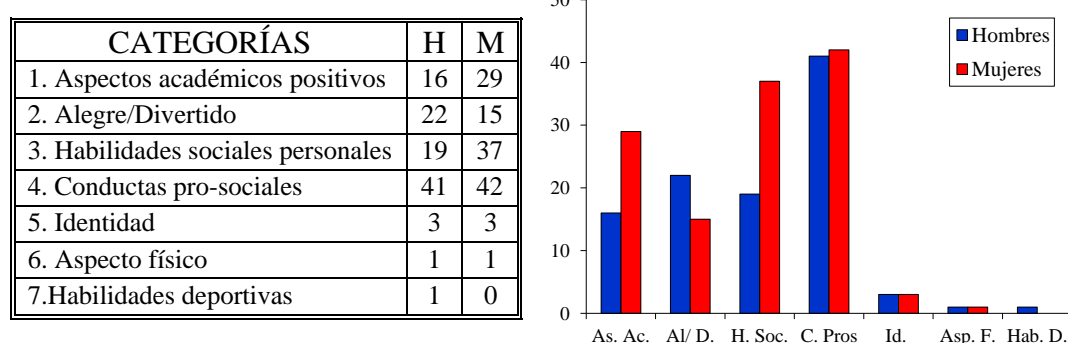


Tabla nº 74. Categorías correspondientes al resultado por género en segundo, Escuelas San José-Jesuitas

8.6.3.2. Resultado por género en el grupo de tercero

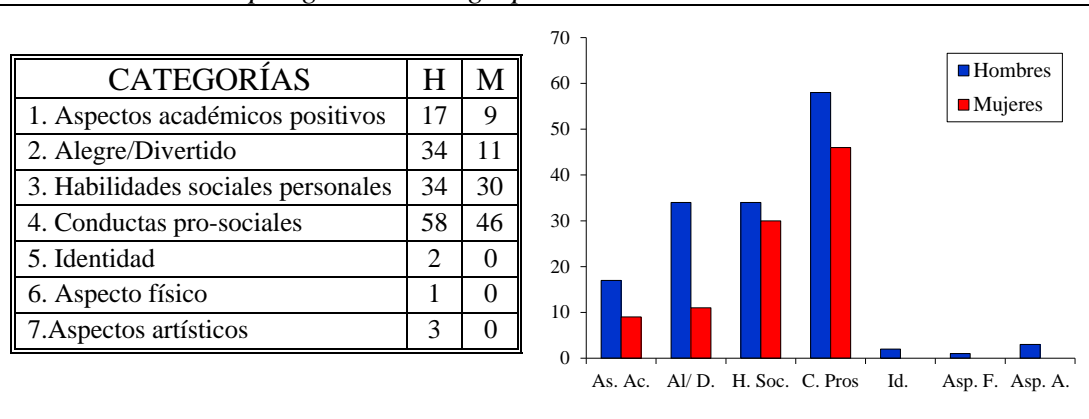


Tabla n° 75. Categorías correspondientes al resultado por género en tercero, Escuelas San José-Jesuitas.

8.6.3.3. Resultado por género en el grupo de cuarto

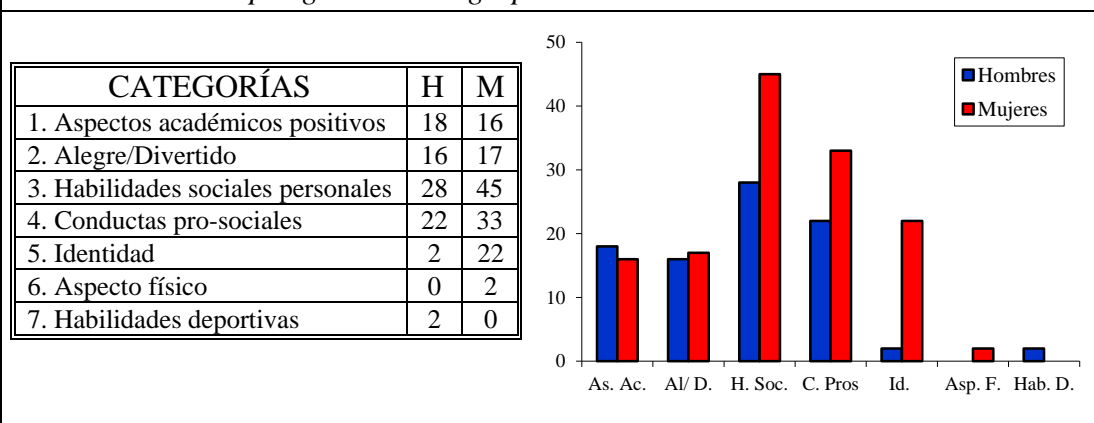


Tabla n° 76. Categorías correspondientes al resultado por género en cuarto, Escuelas San José-Jesuitas.

Es de destacar que en este centro tanto chicas como chicos apelan a variados y numerosos valores a la hora de elegir a sus compañeros de curso. La riqueza en el manejo y despliegue de valores va acompañada de una gran riqueza verbal y de formas de expresión. Cabe considerar aquí, la importancia que se le concede al desarrollo de conductas “*pro-sociales*”, categoría que obtiene para *mujeres* y *varones* la mayor puntuación en los dos primeros cursos.

En el grupo de cuarto se observa una disminución de la importancia concedida a las conductas “*pro-sociales*”, y un aumento de las *habilidades sociales “personales”* para los dos géneros, categoría que pasa a ocupar el primer lugar en el ranking de valoración. Podríamos pensar que este aumento quizás esté en relación con el momento evolutivo, y la necesidad del manejo de ciertas estrategias personales que favorezcan el despegue hacia vínculos más exogámicos, donde cobra vital importancia el grupo de pares.

También puede verse que, acompañando el crecimiento, van aumentando en importancia los valores que se relacionan con la identidad en el caso de las chicas. La relevancia que se le concede a los aspectos identitarios en las mujeres es significativamente alta si realizamos un estudio comparativo con otros centros. Para el caso de los varones ser *alegre o divertido* va disminuyendo su importancia a medida que crecen, pasando del segundo puesto en el grupo de segundo al cuarto puesto en el grupo de cuarto. Los criterios relacionados con el *aspecto académico* parecen no ser relevantes a la hora de elegir a los mejores compañeros y compañeras de curso.

En síntesis, si bien en este centro se observa un cambio en la valoración de aquellos aspectos que se consideran relevantes en función de la edad, no se observan diferencias de género. Mientras que en los grupos de segundo y tercero se priorizan las *conductas pro-sociales* a la hora de elegir a compañeros sean del género masculino o femenino, en el grupo de cuarto las *habilidades sociales "personales"* ocupan el primer puesto para ambos géneros.

#### 8.6.4. Escuela de Artesanos

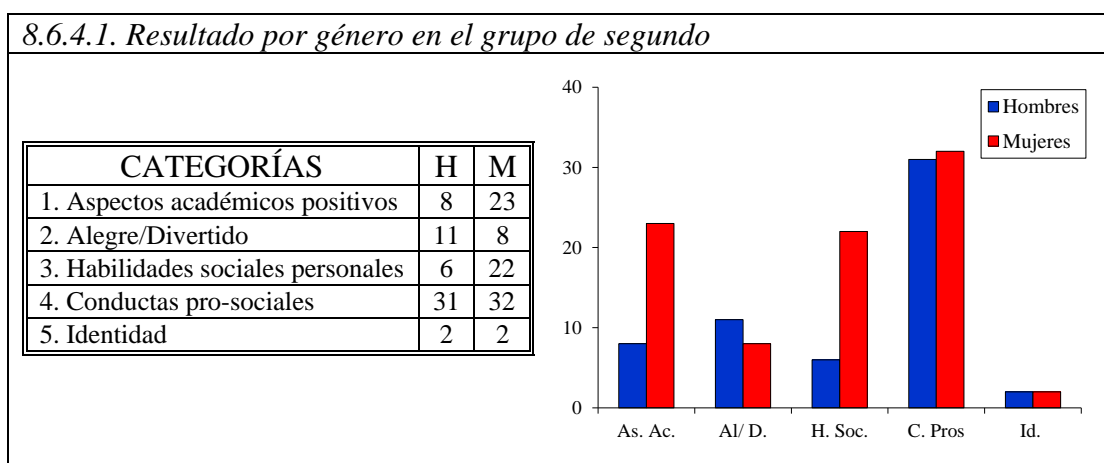


Tabla nº 77. Categorías correspondientes al resultado por género en segundo, Escuela de Artesanos.

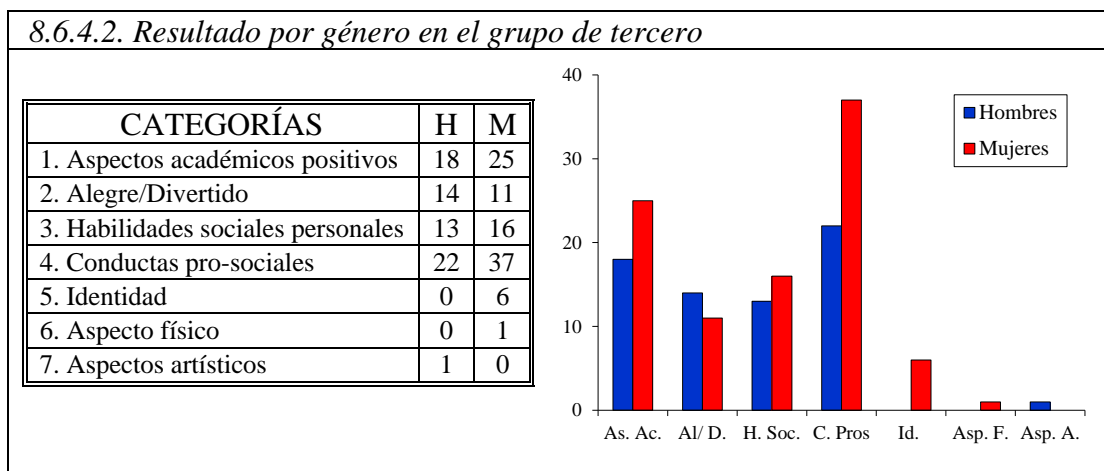


Tabla n° 78. Categorías correspondientes al resultado por género en tercero, Escuela de Artesanos.

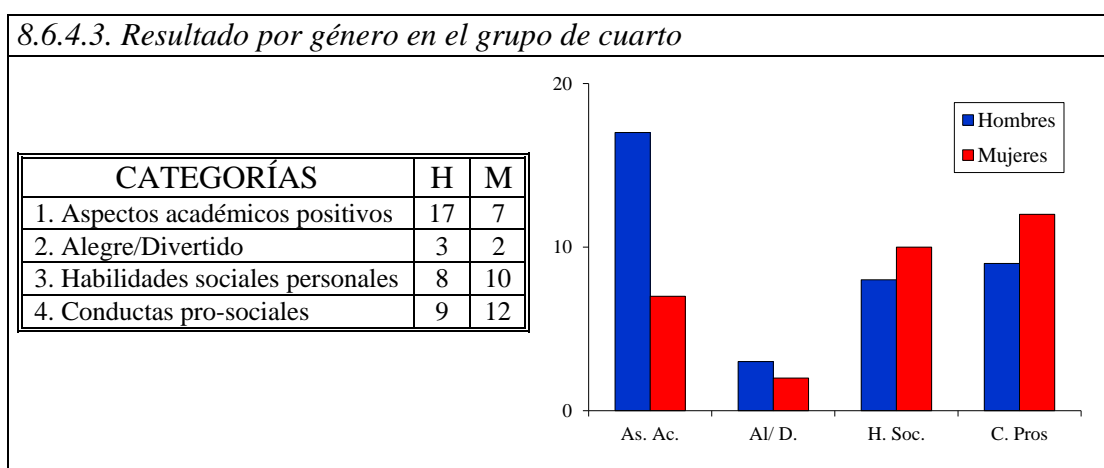


Tabla n° 79. Categorías correspondientes al resultado por género en cuarto, Escuela de Artesanos.

En este centro se concede gran importancia al desarrollo de *conductas “pro-sociales”*, categoría que obtiene para las *mujeres* mayor puntuación en las tres franjas de edades, mientras que para los *varones* aunque es considerada como la categoría relevante en los dos primeros cursos, su importancia parece ir disminuyendo con la edad.

Con respecto a los *aspectos académicos positivos*, aparece una relación inversa entre lo más “valorado” para chicos y chicas. Mientras que para los chicos la importancia de estos aspectos académicos positivos va incrementando con la edad, y se instaura como la dimensión más relevante en el curso de cuarto, para las chicas, en cambio, su importancia parece ir disminuyendo.

Para las mujeres, las *habilidades sociales “personales”* pasan de ocupar el tercer lugar en los cursos de segundo y tercero a ocupar el segundo puesto en cuarto, mientras que los *aspectos académicos positivos* pasan de ocupar el segundo lugar en los cursos de segundo y tercero a ubicarse en el tercer puesto en el grupo de cuarto, cediendo el segundo puesto a las *habilidades sociales personales*. Podríamos pensar que este aumento quizá esté en relación con el momento evolutivo y la creciente necesidad del manejo de ciertas estrategias personales que faciliten la tarea de inserción y adaptación que los nuevos tiempos requieren, como hemos señalado al analizar los resultados obtenidos anteriormente.

En síntesis, mientras que cuando se establecen valores en referencia a los chicos los *aspectos académicos positivos* aumentan su importancia con la edad, al mismo tiempo que las *conductas pro-sociales* la disminuyen, cuando se trata realizar una atribución de valores a las mujeres, las *conductas pro-sociales* mantienen su hegemonía en las tres franjas de edades.

### 8.6.5. Colegio Alemán

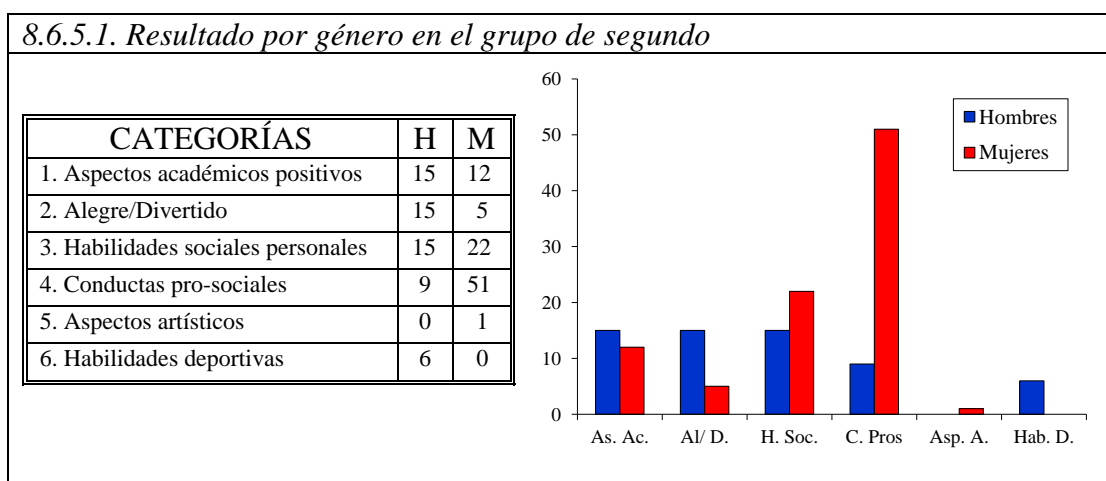


Tabla n° 80. Categorías correspondientes al resultado por género en segundo, Colegio Alemán.

8.6.5.2. Resultado por género en el grupo de tercero

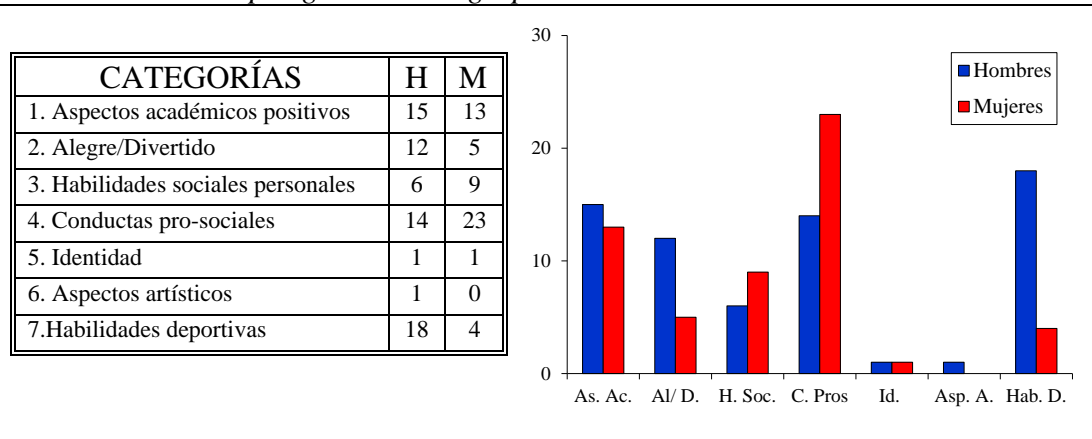


Tabla n° 81. Categorías correspondientes al resultado por género en tercero, Colegio Alemán

8.6.5.3. Resultado por género en el grupo de cuarto

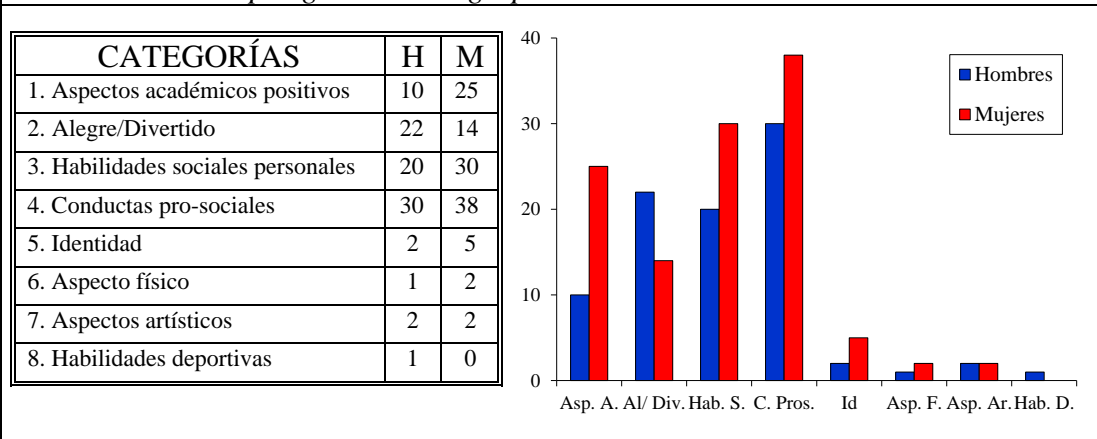


Tabla n° 82. Categorías correspondientes al resultado por género en cuarto, Colegio Alemán.

En este centro también se concede mucha importancia al desarrollo de conductas “pro-sociales”, categoría que obtiene para las **mujeres** la mayor puntuación en los tres grupos de edades, mientras que para los **varones** su importancia parece ir incrementando paulatinamente con la edad.

Por otro lado, también en relación a los chicos, junto con este incremento de las *conductas pro-sociales*, la importancia de los *aspectos académicos positivos* disminuye a medida que crecen, contrariamente a lo que sucede en relación a las chicas, donde vemos un aumento de la valoración de los aspectos académicos positivos de año a año (aunque pasa del segundo puesto en tercero al tercer lugar en cuarto).

Cuando se trata de valorar a los adolescentes varones, encontramos diferentes atribuciones en función de la edad: mientras que en segundo se valoran por igual los



*aspectos académicos positivos, ser alegre o divertido y las habilidades sociales “personales”, en tercero se consolidan en el primer puesto las habilidades deportivas, mientras que las conductas pro-sociales van ganando terreno y se instauran como categoría más valorada en el grupo de cuarto.*

## 8.7. RESULTADOS DE CATEGORÍAS OBTENIDAS DE GÉNERO A GÉNERO

### 8.7.1. RESULTADOS GLOBALES

Como hemos desarrollado en el apartado teórico y según los resultados obtenidos en la investigación precedente (Rabino, 2007) donde se han encontrado diferencias significativas en la atribución de diferentes aspectos en función del género, es decir, según se tenga que establecer valores para la elección de chicos o chicas, hemos incluido en este estudio la variable “género”, considerando aquí la construcción de la identidad de género y su resignificación en esta etapa evolutiva. A partir de los datos obtenidos, intentamos acercarnos al quinto objetivo específico planteado en esta investigación, donde se propone comparar los criterios generales considerados como relevantes para chicas y chicos con respecto a su propio género y al género opuesto, analizando las diferencias de género en las atribuciones realizadas para varones y mujeres. La recogida de información desde la perspectiva de género ha sido posible mediante la petición a los nominadores de todos los centros y en todas las franjas de edades que indicaran si eran hombre o mujer.

#### *8.7.1.1. Resultado global de las categorías adjudicadas a las chicas*

Para obtener el resultado global, se suman los criterios obtenidos en los cinco centros y en todas las franjas de edades en cada categoría, que son específicos de las atribuciones realizadas desde las chicas hacia las chicas, y que otorgan información sobre lo que más valoran las chicas en el ámbito femenino. Realizando el mismo procedimiento, se establece una comparación con aquellos aspectos designados por los chicos como relevantes en relación a lo que más valoran de las chicas. Se especifican así, en la tabla, aquellos criterios obtenidos de mujer a mujer y de varón a mujer.

8.7.1.1. Resultado global de los criterios adjudicados a las chicas

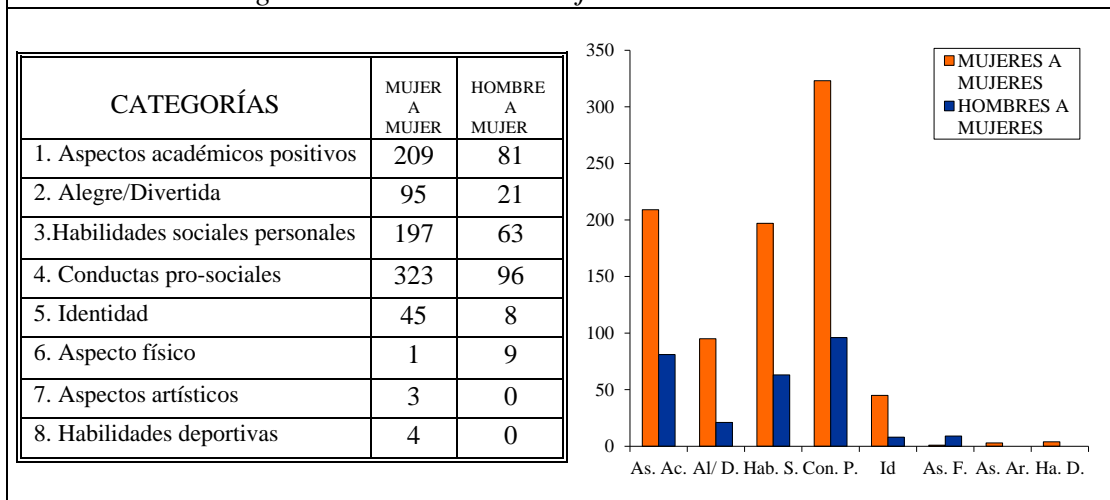


Tabla nº 83. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres.

Los resultados obtenidos evidencian que, a nivel general, considerando todos los centros y todas las franjas de edades, las dimensiones consideradas como relevantes para las chicas coinciden, sean éstas designadas por varones o mujeres. Ambos géneros, parecen haber recurrido a los mismos criterios para valorar a las mujeres, puesto que hay consenso en las dimensiones consideradas como relevantes para el universo femenino: los aspectos relacionados con las *conductas pro-sociales* ocupan el primer puesto en la escala de valoración, quedando en segundo lugar los *aspectos académicos positivos*, en tercera instancia las *habilidades sociales personales* y en cuarto puesto ser *alegre o divertida*. Pero si bien en la atribución de criterios para la elección de compañeras no hay diferencia de naturaleza entre las dimensiones que priorizan chicas y chicos, sí hay una importante diferencia de grado: mientras que para las chicas las conductas pro-sociales adquieren una relevancia notoria y mantienen una distancia considerable de la dimensión relacionada con los aspectos académicos positivos que ocupa el segundo lugar en la escala valorativa, las distancias entre las tres dimensiones consideradas como relevantes para las chicas desde lo masculino no son tan acentuadas.

Sin embargo, los aspectos relacionados con la *identidad* parecen ser más considerados por las chicas en relación a las de su propio género, mientras que los chicos parecen otorgar un poco más de importancia al *aspecto físico*. Los *aspectos artísticos* y las *habilidades deportivas*, apenas son consideradas por las chicas para las mujeres, y ni siquiera son referidas por los chicos para ellas.

8.7.1.2. Resultado global de las categorías adjudicadas a los varones

Continuando con el mismo procedimiento que se ha realizado con las chicas, para los varones se obtiene el resultado global sumando los criterios obtenidos en los cinco centros, incluyendo todas las franjas de edad, para cada una de las categorías, consignando sólo los criterios que son específicos de las atribuciones realizadas desde las chicas hacia los varones, y que otorgan información sobre lo que más valoran las chicas en relación a lo masculino. Posteriormente, se obtienen las categorías específicas atribuidas por los chicos en relación a los compañeros de su propio género.

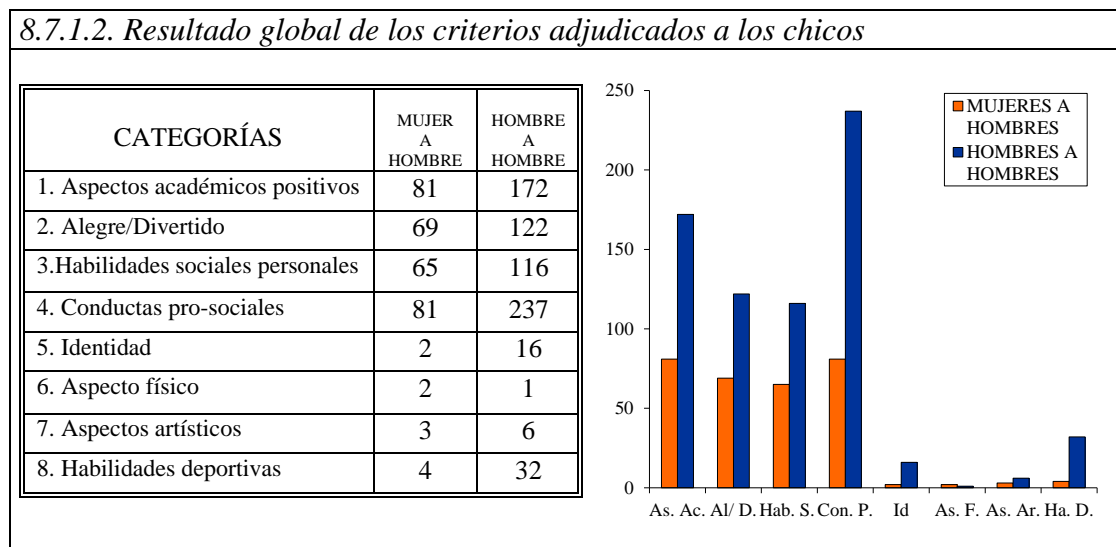


Tabla nº 84. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones.

En términos generales, podríamos decir en relación a los varones, que cuando la asignación es realizada por parte de las mujeres los *aspectos académicos positivos* y las *conductas pro-sociales* se manifiestan como dos dimensiones igualmente valoradas, que parecen ser decisivas en la elección de compañeros. Cuando son los varones quienes valoran los tópicos con respecto a los de su propio género, las *conductas pro-sociales* se erigen como la dimensión más valorada entre los chicos, a lo que le siguen los *aspectos académicos positivos* en segunda instancia, pero a una distancia significativa de la dimensión más valorada. Aquí son las mujeres quienes atribuyen puntuaciones más homogéneas a los del género opuesto.

Para ambos géneros, los aspectos relacionados con ser *alegre o divertido* siguen en importancia a las dos categorías mencionadas anteriormente, y continúa en el ranking de valoración las *habilidades sociales personales*. Posteriormente se sitúan las *habilidades deportivas*, más consideradas por los varones para sus congéneres.

Una vez analizadas las dimensiones consideradas como relevantes, donde chicos y chicas comparten la escala valorativa, teniendo en cuenta las diferencias especificadas

con respecto a la primera dimensión, comienzan las diferencias en relación a las dimensiones consideradas como menos importantes, aunque estas diferencias no son significativas. Las cualidades que hacen referencia a la *identidad*, aunque con escasa puntuación, adquieren mayor valoración por los varones con respecto a los compañeros de su propio género.

### 8.7.2. RESULTADOS POR CENTRO

Nos disponemos a analizar los resultados obtenidos en cada centro, de acuerdo al sexto objetivo específico propuesto que es analizar las diferencias de género en las atribuciones realizadas a varones y mujeres desde cada género, en cada centro en particular. Para ello consideramos las atribuciones totales realizadas por chicas y chicos en relación a las mujeres, y las atribuciones realizadas por chicas y chicos a los varones, específicamente en cada uno de los centros.

#### 8.7.2.1. I.E.S. Luis Vives

##### 8.7.2.1.1. Resultado de las categorías adjudicadas a las mujeres

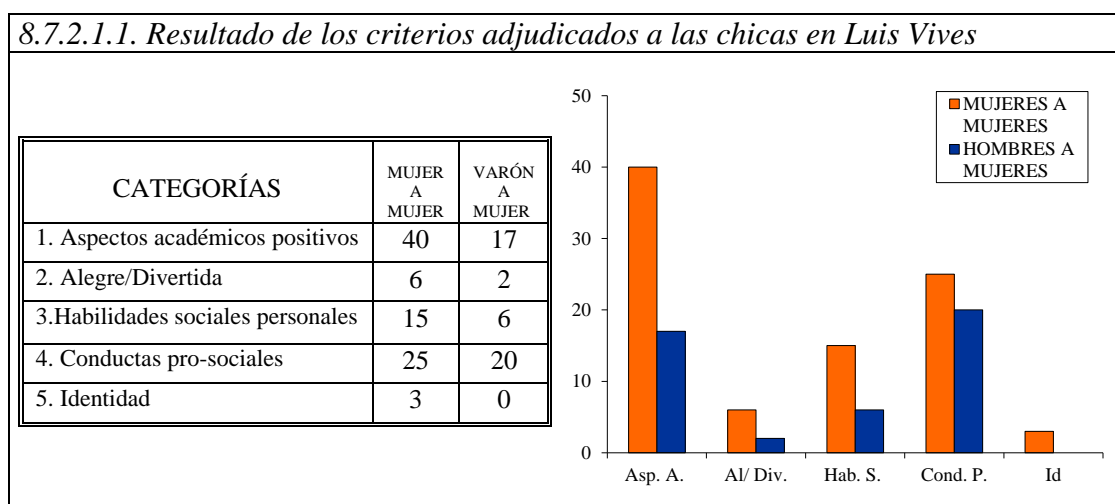


Tabla nº 85. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a mujeres en I.E.S. Luis Vives.

En el I.E.S. Luis Vives, son 5 las dimensiones que toman como referencia las mujeres para la elección de sus compañeras, mientras que los chicos sólo toman en consideración 4 dimensiones. Las mujeres consideran como relevante en la elección de sus congéneres *los aspectos académicos positivos*, ubicando en segundo lugar a las *conductas pro-sociales*, mientras que los varones conceden mayor importancia a los

aspectos relacionados con las *conductas pro-sociales*, dejando en segundo lugar, y muy cerca de esta primera dimensión a los *aspectos académicos positivos*. Las *habilidades sociales personales* ocupan, para ambos géneros, el tercer lugar, siendo más valoradas por las chicas. En cuarto lugar ambos géneros ubican ser *alegre o divertida*, mientras que los aspectos relacionados con la *identidad* sólo son escasamente nombrados por las mujeres.

8.7.2.1.2. Resultado de las categorías adjudicadas a los varones

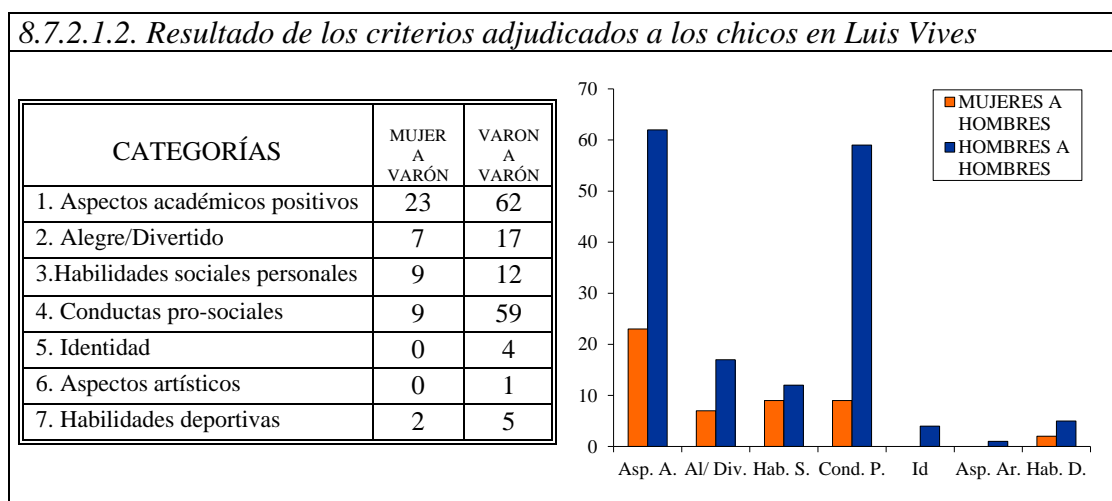


Tabla nº 86. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones en I.E.S. Luis Vives.

Con respecto a los varones, son 7 las dimensiones consideradas para la nominación de compañeros, aunque las chicas sólo se remiten a cinco de ellas. Hay concordancia en ambos géneros en considerar los *aspectos académicos positivos* como la dimensión relevante a la hora de elegir a sus compañeros. Pero los chicos también consideran como muy importante para la elección de sus congéneres a las *conductas pro-sociales*, que se sitúan en segundo lugar, con una puntuación cercana a la primera dimensión. Las chicas valoran en ellos, luego de los aspectos académicos y a una distancia considerable de la primera dimensión, a las *conductas pro-sociales* y *las habilidades sociales personales*, categorías que comparten el ranking de valoración, continuando con ser *alegre o divertido*, ubicando en último término a las *habilidades deportivas*. Los varones, en cambio, ubican en tercer lugar a los aspectos relacionados con ser *alegre o divertido*, en cuarto puesto a las *habilidades sociales personales*, en quinto lugar a las *habilidades deportivas*, en sexto a los aspectos relacionados con la *identidad*, y en séptimo y último puesto a los *aspectos artísticos*.

Concluyendo, podríamos decir que con respecto a la elección de compañeras mujeres, chicos y chicas parecen recurrir a diferentes parámetros a la hora de valorarlas.

En relación a la elección de compañeros, chicas y chicos establecen como primera dimensión a los *aspectos académicos positivos*, pero una vez formulada esta primera categoría comienzan las diferencias entre lo que el género femenino y el género masculino atribuyen como relevante con respecto a los varones.

8.7.2.2. I.E.S. Baleares

8.7.2.2.1. Resultado de las categorías adjudicadas a las mujeres

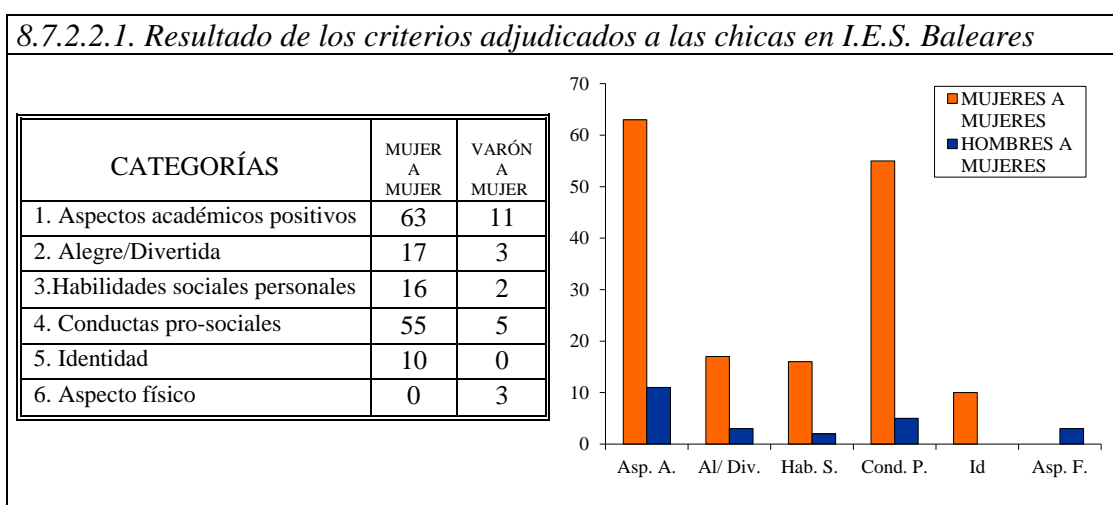


Tabla nº 87. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres en I.E.S. Baleares.

En este centro tanto chicas como chicos consideran los *aspectos académicos positivos* como la categoría más relevante en lo que se refiere a la elección de las mujeres, aunque todas las categorías obtienen una puntuación mucho menor cuando los varones tienen que adjudicar criterios de valoración a las mujeres. Para ambos géneros quedan, en segundo lugar, las *conductas pro-sociales*, ubicando en tercer puesto a ser *alegre o divertida*, categoría que los chicos ubican compartiendo el puesto con el *aspecto físico*. Posteriormente ambos géneros sitúan los aspectos relacionados con las *habilidades sociales* personales, mientras que aquellas cualidades que hacen referencia a la identidad sólo son consideradas por las chicas para las chicas. Podríamos decir en este caso, que aunque varones y mujeres mantienen la misma escala valorativa en relación a la elección de compañeras, sí encontramos una diferencia en el grado de atribución de criterios, siendo mucho más acusada de mujeres a mujeres.

8.7.2.2.2. Resultado de las categorías adjudicadas a los varones

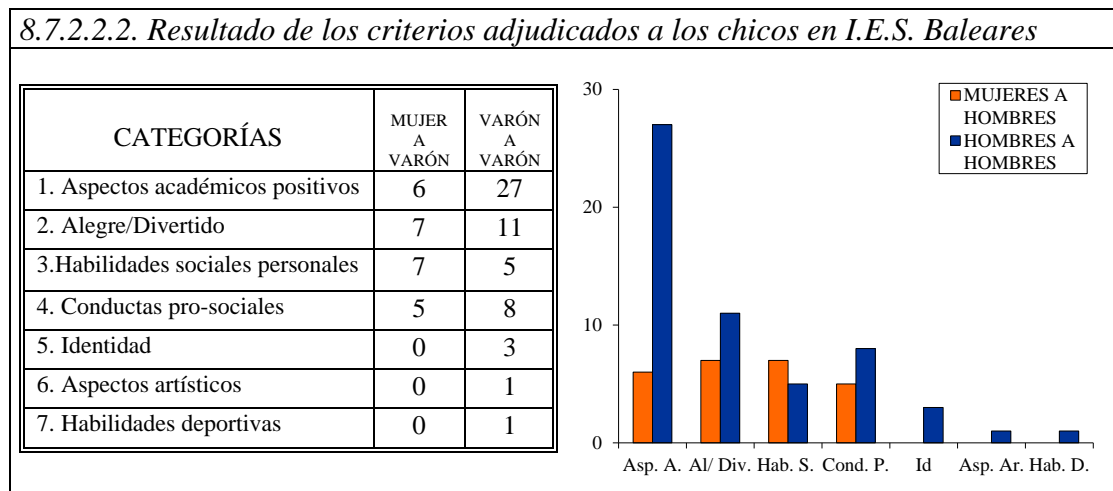


Tabla nº 88. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones en I.E.S. Baleares.

En el caso de los varones, chicos y chicas hacen referencia a dimensiones diferentes a la hora de elegir a los mejores del curso. Mientras que para los hombres, los criterios más relevantes son los relacionados con los *aspectos académicos positivos* que adquieren una puntuación significativamente alta, dejando en segundo lugar a los aspectos relacionados con *ser alegre o divertido*, en tercer lugar a las *conductas pro-sociales*, adjudicando el cuarto puesto a las *habilidades sociales personales*, las mujeres, en cambio, otorgan una puntuación bastante homogénea a las categorías por ellas designadas para los varones, donde *habilidades sociales personales* y *ser alegre o divertido* comparten el primer lugar en la escala de valoración, a lo que siguen, con sólo un punto de diferencia los *aspectos académicos positivos*, dejando en tercer lugar, pero también con una puntuación cercana a las anteriores, a las *conductas pro-sociales*. Los aspectos relacionados con la *identidad*, los *aspectos artísticos* y las *habilidades deportivas* sólo son reseñados por los varones.

Como hemos podido constatar en otros centros, también aquí cada género adjudica a sus congéneres mayor cantidad de atributos. En este centro, tanto chicas como chicos parecen apelar a los mismos criterios a la hora de valorar a las mujeres, aunque con una notoria diferencia de grado, mientras que en la valoración de los hombres, varones y mujeres recurren a diferentes cualidades para elegir a los mejores del curso.

8.7.2.3. Escuelas San José-Jesuitas

8.7.2.3.1. Resultado de las categorías adjudicadas a las mujeres

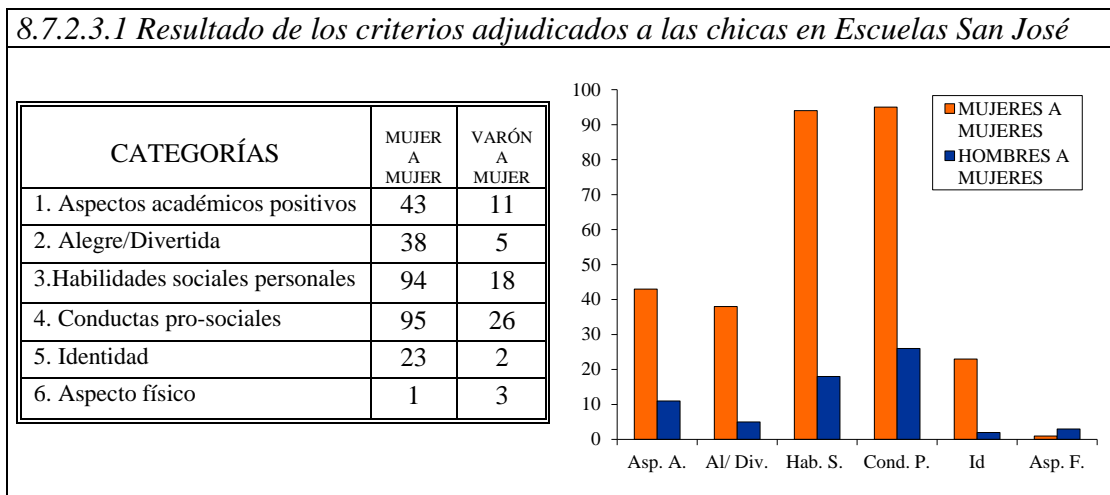


Tabla nº 89. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres en Escuelas San José.

En este caso, los resultados no arrojan diferencias de naturaleza en relación a los valores adjudicados a las mujeres desde chicas y chicos. Ambos géneros parecen considerar las mismas dimensiones en la elección de sus compañeras, aunque con una importante diferencia de grado. También en este caso se atribuyen mayor cantidad de cualidades a las mujeres cuando son elegidas por las de su propio género. En este centro las cualidades determinantes en la elección de compañeras son aquellas que hacen referencia a las *conductas pro-sociales* en primer lugar, y las *habilidades sociales personales* en segundo lugar, aunque para las mujeres estas dos categorías prácticamente comparten ranking de valoración puesto que sólo hay una diferencia de un punto. Para ambos géneros quedan situados en tercer lugar los *aspectos académicos positivos*, y en cuarto puesto *ser alegre o divertida*. Las mujeres asignan el quinto lugar a los aspectos relacionados con la *identidad*, dimensión que adquiere su máxima puntuación en este centro y en relación a la elección de las mujeres. Los varones en cambio, aunque por una pequeña diferencia, otorgan el quinto lugar a las cualidades relacionadas con el *aspecto físico*, que parece ser un poco más importante para ellos, quedando como última categoría cuando mujeres tienen que elegir a mujeres.



8.7.2.3.2. Resultado de las categorías adjudicadas a los varones

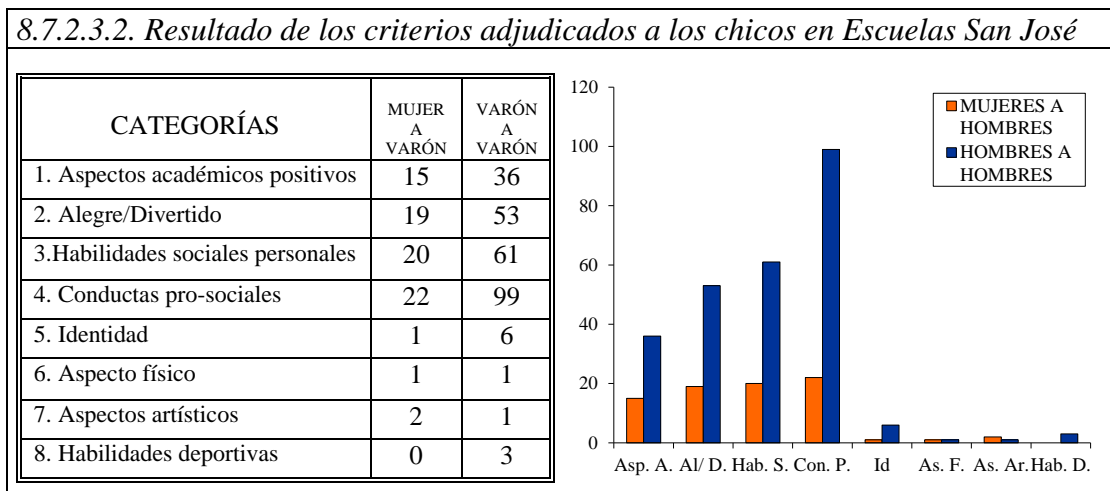


Tabla nº 90. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones en Escuelas San José.

Con respecto a los chicos son 8 las dimensiones a las que se hace referencia a la hora de valorarlos. Para el caso de los varones tampoco se observan diferencias de género en cuanto a los aspectos más valorados, aunque también hay una notoria diferencia de grado. Las categorías establecidas para los varones comparten ranking de valoración para ambos géneros, dejando el primer lugar a las *conductas pro-sociales*, el segundo lugar a las cualidades que hacen referencia a las *habilidades sociales personales*, en tercer lugar se ubican los atributos relacionados con ser *alegre o divertido*, y en cuarto a los *aspectos académicos positivos*. Los aspectos relacionados con la *identidad* son un poco más considerados por los varones en la elección de sus compañeros, así como las *habilidades deportivas*, que no aparecen reseñadas por las chicas. Aunque tanto varones como mujeres comparten la escala valorativa de los criterios adjudicados en la elección de compañeros, las tablas de frecuencia evidencian valores más homogéneos en la atribución que realizan las mujeres, con diferencias más significativas en la valoración de las diferentes dimensiones cuando varones valoran a varones.

En este centro no se observan diferencias de género en cuanto a los valores que consideran relevantes en la elección de compañeras y compañeros. Para ambos géneros, los aspectos determinantes para la elección de coetáneos son aquellos relacionados con las *conductas pro-sociales* en primer lugar y las *habilidades sociales personales* en segundo lugar, sean los nominados de género masculino o género femenino.

8.7.2.4. Escuela de Artesanos

8.7.2.4.1. Resultado de las categorías adjudicadas a las mujeres

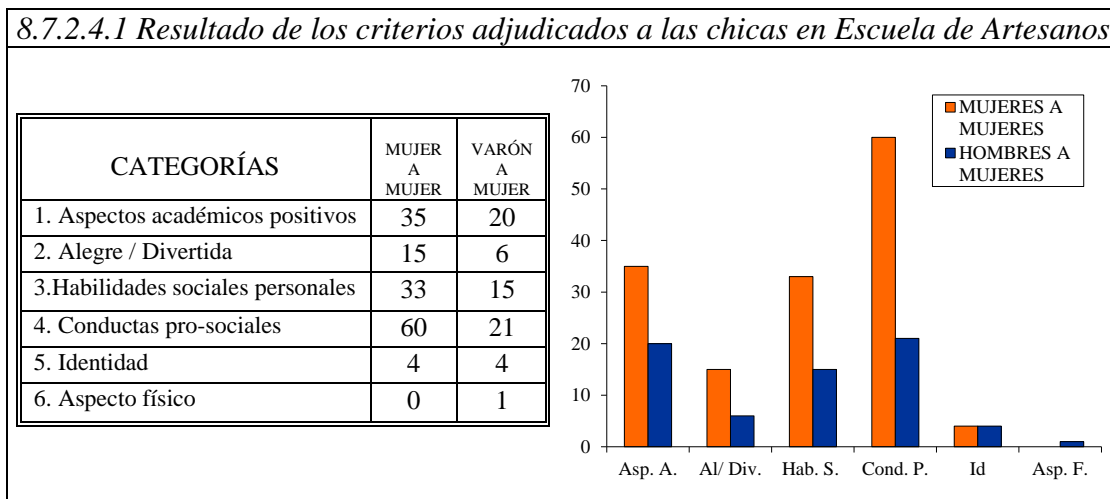


Tabla nº 91. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres en Escuela de Artesanos.

En este centro tampoco se observan diferencias en cuanto a las dimensiones consideradas por varones y mujeres en la elección de compañeras. Ambos géneros asignan el primer lugar a las *conductas pro-sociales*, el segundo a los *aspectos académicos positivos*, el tercero a las *habilidades sociales personales* y el cuarto a los aspectos relacionados con *ser alegre o divertida*. Sin embargo, los valores asignados por los chicos a las mujeres son bastante más homogéneos. Aquellos factores relacionados con la *identidad* son igualmente valorados por hombres y mujeres, y se ubican en el quinto puesto, mientras que las cualidades que hacen referencia al *aspecto físico* se mencionan sólo una vez cuando los varones deben de elegir a sus compañeras mujeres.

8.7.2.4.2. Resultado de las categorías adjudicadas a los varones

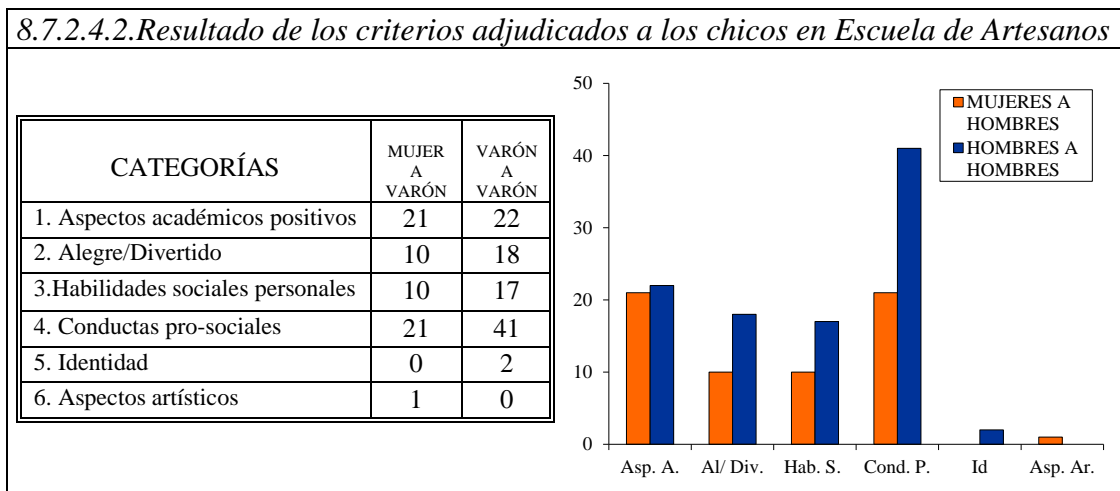


Tabla nº 92. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones en Escuela de Artesanos.

En las atribuciones realizadas a los varones, en cambio, encontramos algunas diferencias en cuanto a lo que valoran chicas y chicos. Mientras que para los chicos los aspectos relacionados con las *conductas pro-sociales* cobran relevancia, y dejan en segundo puesto y a una distancia considerable a los *aspectos académicos positivos*, para las chicas estas dos dimensiones comparten ranking de valoración. También son igualmente valoradas por las chicas las categorías que incluyen las *habilidades sociales personales* y ser *alegre o divertido*, dimensiones que ocupan el segundo puesto, mientras que ser *alegre o divertido*, se ubica para ellos en tercer lugar y toma ventaja por un escaso punto de diferencia con respecto a las *habilidades sociales personales* que quedan posicionadas en cuarto lugar. Aquellos factores relacionados con la *identidad* sólo son mencionados por los chicos con respecto a los de su propio género, y los *aspectos artísticos* sólo son reseñados por las mujeres cuando tienen que elegir a sus compañeros varones.

En definitiva podríamos concluir que, cuando se trata de valorar a las chicas no se encuentran diferencias de género. Tanto varones como mujeres priorizan en ellas las *conductas pro-sociales* y los *aspectos académicos positivos*, mientras que para la elección de compañeros varones, los chicos consideran relevantes las *conductas pro-sociales*, dejando en segundo lugar y bastante más alejados a los criterios relacionados con los *aspectos académicos positivos*. Las chicas consideran estas dos dimensiones como igualmente valoradas en la elección de sus compañeros varones.

8.7.2.5. Colegio Alemán

8.7.2.5.1. Resultado de las categorías adjudicadas a las mujeres

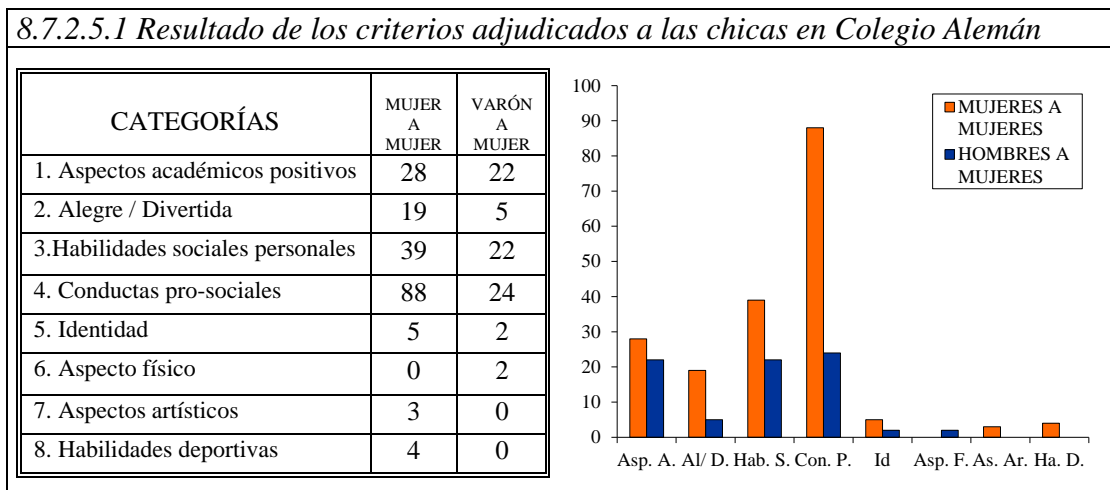


Tabla nº 93. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a las mujeres en Colegio Alemán.

En este centro, para ambos géneros la dimensión relacionada con las *conductas pro-sociales* es la más valorada con respecto a la elección de compañeras, aunque las puntuaciones obtenidas desde los chicos son menos dispersas y las diferencias en la escala de valoración que establecen las chicas son más significativas. Para las mujeres las *habilidades sociales personales* ocupan el segundo lugar y los *aspectos académicos* el tercer puesto, mientras que para los varones estas dos dimensiones comparten el segundo lugar, separadas por escasos dos puntos de la considerada como primera dimensión. Posteriormente, y más valorados por las chicas quedan los aspectos que hacen referencia a ser *alegre o divertida*, mientras que los *aspectos artísticos* y las *habilidades deportivas* sólo son referidas por las chicas en relación a las de su género, y las cualidades que hacen referencia al *aspecto físico* sólo son escasamente consideradas por los chicos en relación a las chicas.

8.7.2.5.2. Resultado de las categorías adjudicadas a los varones

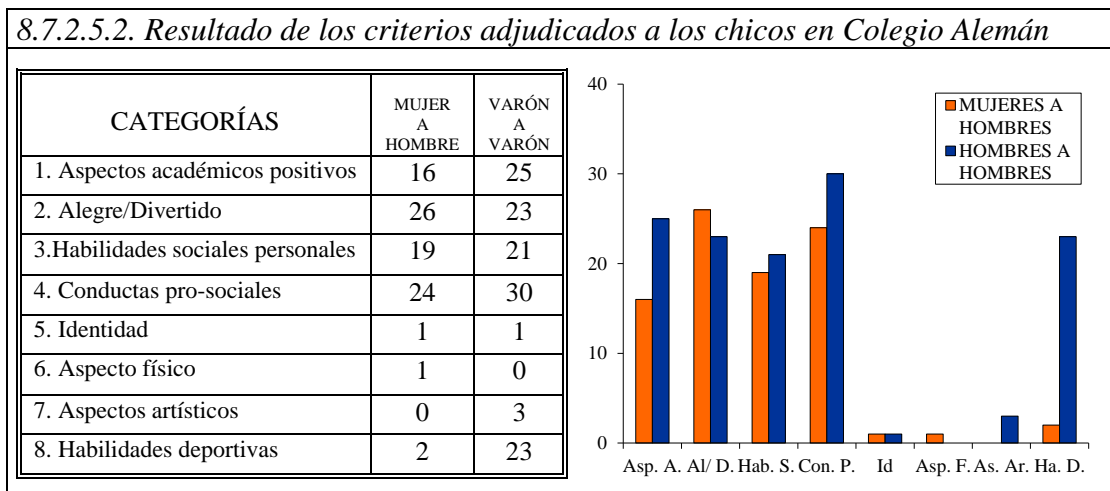


Tabla nº 94. Categorías globales atribuidas por mujeres y varones a los varones en Colegio Alemán.

Con respecto a los varones, mujeres y hombres presentan diferencias en su escala de valoración. Mientras que los chicos priorizan los aspectos relacionados con las *conductas pro-sociales* en la elección de compañeros, las chicas designan como relevantes los aspectos relacionados con *ser alegre o divertido*. Para los chicos los *aspectos académicos positivos* ocupan el segundo lugar, y las *habilidades deportivas* y *ser alegre o divertido* comparten el tercer puesto en la escala de valoración, dejando en cuarto lugar a las *habilidades sociales personales*, mientras que las chicas asignan el segundo lugar a las *conductas pro-sociales*, el tercero a las *habilidades sociales personales* y el cuarto a los *aspectos académicos positivos*. Podríamos decir que, mientras que para los varones es importante que sus compañeros presenten ciertas cualidades relacionadas con las *conductas pro-sociales* acompañadas de *aspectos académicos positivos*, para las chicas es importante que los chicos sean *alegres y divertidos* y estos rasgos se presenten acompañados de aspectos relacionados con *conductas pro-sociales*. La dimensión *ser alegre o divertido* adquiere en este centro y en relación a los varones su lugar protagónico, mientras que también las habilidades deportivas adquieren su mayor valoración en este centro con respecto a los chicos.

En síntesis, podríamos decir que, cuando se trata de valorar a las mujeres, las diferencias obtenidas entre chicos y chicas son más diferencias de grado, mientras que a la hora de elegir a sus compañeros varones, chicas y chicos parecen recurrir a diferentes parámetros. Las *conductas pro-sociales* adquieren un lugar prioritario en la elección de compañeros y compañeras en este centro, excepto cuando las mujeres deben de elegir a sus compañeros de clase, que adjudican más valor a *ser alegre o divertido*.



**TERCERA PARTE:**  
**A MODO DE CONCLUSIONES**





## CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo intentaremos analizar los diferentes resultados obtenidos, siempre a la luz de los objetivos propuestos y de los supuestos planteados en las premisas que han guiado nuestro trabajo. Tanto los objetivos como las hipótesis, motor generativo de esta investigación, encuentran su sustento ya sea en la revisión teórica realizada como en los resultados surgidos en la investigación precedente, también sobre los valores de los adolescentes a partir de sus modelos de coetáneos (Rabino, 2007).

Cabe recordar que el concepto “juventud”, así como el concepto “adolescencia”, sólo adquieren sentido cuando sirven para diferenciar a estos grupos de otros, que corresponden a otras franjas etarias y tienen, por consiguiente, otras características evolutivas. Tanto la “juventud” como la “adolescencia” engloban colectivos muy diferentes, y se ha comprobado ampliamente (Elzo, 2002) que existen mayores diferencias entre los propios jóvenes entre sí que entre éstos y sus padres, en cuanto a valores se refiere.

Hay pluralidad e incluso contradicción entre los diferentes mundos juveniles, con una diversidad de estilos y desigualdades que pone de manifiesto la heterogeneidad de este colectivo, que pautará también las diferentes trayectorias de integración en la vida adulta (Revilla, 2001), de modo que se podría hablar de juventud como “unidades generacionales diversamente estructuradas” (Allerbeck y Rosenmayr 1979, p. 27).

Esta multiplicidad de formas de “ser adolescente” requiere, para su estudio, la necesaria inclusión de categorías complejas, como pueden ser las tipologías, para intentar dar cuenta de la pluralidad de estos estilos de vida. Podemos establecer múltiples categorías o tipologías en función de las variables que se pretenda estudiar y que se considere para su formulación.

Elzo (1998) plantea un modelo donde las categorías adolescentes se definen de acuerdo a sus valores. En la dificultad de encontrar un constructo lineal y coherente con respecto los valores dominantes de la sociedad española actual, sostiene que es absolutamente necesario trabajar con categorías complejas, o tipologías, que permitan abarcar la complejidad de los estilos de vida de los adolescentes contemporáneos.

Siguiendo a Elzo, en el intento de comprender y delimitar los valores dominantes de los adolescentes en los diferentes centros educativos, hemos diseñado un instrumento (ficha de nominación) que nos ha permitido recoger una multiplicidad de cualidades que dan cuenta de los diferentes valores, evidenciando su incidencia en la elección de los modelos de coetáneos dentro del grupo de clase.

A partir de los múltiples criterios obtenidos por los cuales han sido nominados los compañeros y compañeras, hemos creado categorías, de unidades simples a unidades cada vez más abarcativas por medio de la prueba de jueces, de donde nacen las

dimensiones que constituyen la base de nuestro trabajo. Elzo (2006) define la tipología como “un intento de distinguir en un universo concreto una serie de grupos lo más heterogéneos entre sí, a la par que internamente, lo más homogéneo posible” (p. 137). Se podría establecer múltiples tipologías, en función de las variables que se pretenden estudiar y que se consideren para su formulación. Podríamos decir entonces que nos hemos visto compelidos a crear “una tipología” (aunque podrían haber sido muchas otras) que incluye los diferentes tópicos explicitados por los adolescentes y las adolescentes, y que han originado las dimensiones ampliamente expuestas en este trabajo.

Se presentarán a continuación las diferentes conclusiones siguiendo el orden de los objetivos planteados para finalizar el capítulo haciendo referencia a las hipótesis de trabajo.

### 9.1. CONCLUSIONES EN EL MARCO DEL OBJETIVO GENERAL

El objetivo general es dilucidar cuáles son los valores que priorizan los adolescentes en la elección de modelos de coetáneos. Para ello, hemos recurrido a la formulación de las diversas categorías que agrupan los diferentes contenidos, para lo que hemos utilizado una metodología cualitativa.

Los resultados globales permiten delimitar, de forma general y sin realizar diferenciaciones de ningún tipo (centro, género, edad, etc.), los valores que los adolescentes y las adolescentes consideran prioritarios en relación a los coetáneos que erigen como modelos. Recordemos que esta elección de modelos se organiza a partir de un mecanismo básico en los procesos identificatorios que se ha denominado proyección, caracterizada por “una atribución a otro de ciertos rasgos de sí mismo o de una semejanza global consigo mismo” (Laplanche y Pontalis, 1983, p. 189).

Como hemos avanzado en los resultados, podríamos concluir que para el colectivo de adolescentes que ha participado en esta investigación, los compañeros y compañeras que se erigen como modelos identificatorios, y cumplen, por lo tanto, una función de “referente”, son portadores de determinadas cualidades relacionadas básicamente con la manifestación de *conductas pro-sociales*. Señalan como fundamentales atributos como “ser buen amigo, buen compañero, generoso, estar dispuesto a prestar ayuda, ser confiable, solidaria, apoyar a los demás cuando lo necesitan, etc.”, cualidades que constituyen los aspectos más valorados.

Los resultados generales arrojados por esta investigación no concuerdan con los supuestos teóricos planteados por Elzo (1998, 2006), supuestos fundamentados en múltiples y rigurosas investigaciones, donde postula el “humanismo puntual y a

distancia” como uno de los valores dominantes de los adolescentes y jóvenes contemporáneos, aunque también sostiene que no hay juventud sino jóvenes que engloban colectivos muy diferentes.

Quizás podríamos conjeturar que, en su contexto más inmediato y cotidiano, aquellos valores más “humanistas” adquieran un rol relevante, en tanto se convierten en garantes de seguridad y contención, condiciones necesarias para habilitar el segundo proceso de individuación que se desarrolla en esta etapa evolutiva (Blos, 2003). Cabe recordar que para Sánchez-Queija y Oliva (2003), en la adolescencia, los amigos van ganando importancia sobre otras figuras de apego, para transformarse en una fuente fundamental de sostén, mientras que el apoyo emocional y la intimidad se consolidan como características esenciales de las relaciones de amistad.

Según Oliva (2011), el conjunto de valores sociales positivos donde se incluye la prosocialidad, se relacionan tanto con una buena integración social como con una contribución positiva a la comunidad (Lerner, 2004). Recordemos que los nominadores han apelado básicamente a características como ser solidario, ayudar a los demás, etc. para elegir a sus compañeros.

Las *conductas pro-sociales* adquieren una valoración significativamente alta en comparación con las otras dimensiones consideradas en la nominación de coetáneos. Pero estas cualidades, necesarias en los compañeros y compañeras para ser elegidos, deben de ir acompañadas de *aspectos académicos positivos*, dimensión que, ocupando el segundo lugar en importancia, denota la relevancia que tienen estos aspectos para el conjunto de adolescentes.

Podríamos conjeturar que, en el entorno educativo, los aspectos relacionados con lo académico y, básicamente, el rendimiento, tienen una importancia fundamental, sobre todo en un sistema donde la educación aparece librada a la empresa (Deleuze, 1991), en un entorno donde los adolescentes deben de competir con sus compañeros a fin de lograr mejores “oportunidades de futuro”. El rendimiento académico goza de mucho prestigio en el imaginario social, en tanto favorece una mejor posición en la frenética lucha que debe de emprender el joven tanto para estudiar como para, posteriormente, intentar conseguir un empleo. No es extraño entonces que se convierta en una de las dimensiones considerada como relevante para los adolescentes contemporáneos. Quienes son portadores de estas cualidades se erigen como modelos para el resto de compañeros. La relevancia de los modelos de coetáneos es también señalada por Erikson (1971) en relación a la construcción de la identidad adolescente: “la identidad es un producto único que en este momento enfrenta una crisis que ha de resolverse sólo en nuevas identificaciones con compañeros de la misma edad y con figuras líderes fuera de la familia” (p. 71).

Ubicadas en tercer lugar, también parecen ser bastante importantes las aptitudes relacionadas con las *habilidades sociales personales* como ser simpático, amable, sincero, etc. Podríamos pensar que estas habilidades sociales tienen significación en tanto habilitan y favorecen las relaciones interpersonales, fundamentales para el desarrollo de la subjetividad en este momento evolutivo, donde los adolescentes se socializan en la relación con sus pares (Elzo, 2006).

Aunque menos valorados, también son considerados aquellos aspectos que guardan relación con ser *alegre o divertido*, categoría que también incluye cualidades como ser feliz, alegre, tener capacidad de hacer reír a los demás, etc.

Menos valorados aún son aquellos aspectos que hacen referencia a tópicos relacionados con la *identidad*. Incluimos en esta dimensión aquellas cualidades que se relacionan con la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente y siguiendo los propios principios y que denotan cierto grado de madurez personal. Oliva (2011) denomina a este tipo de valores que integra cualidades como la honestidad, etc., “valores personales”.

Sin embargo, no aparecen como relevantes para la elección de compañeros y compañeras aquellas aptitudes más relacionadas con el *aspecto físico* como ser guapo, presumida, etc., y tampoco son relevantes los *aspectos artísticos*, dimensión que incluye habilidades como ser buen músico, dibujar bien, etc., o las *habilidades deportivas*, categoría integrada por criterios como ser bueno en fútbol, buena en básquet, etc.

Es de tener en cuenta que los criterios específicos que se manifiestan en relación a la elección de compañeros, pueden estar condicionados por las concepciones de lo que se espera como “mejor” desde el imaginario social, lo cual no quiere decir en absoluto que aunque los adolescentes se identifiquen más con estos valores y los consideren importantes, los promuevan desde el ámbito cotidiano.

Sabemos, por ejemplo, que ser “guapo o guapa” es una característica muy valorada socialmente y se ha demostrado la incidencia que tiene esta dimensión y las ventajas que otorga en los diferentes ámbitos a quien presenta estas cualidades. La relevancia que tiene el aspecto físico en nuestro contexto puede corroborarse con la dedicación al cuerpo en este momento histórico, “culto al cuerpo” señalado por Serra (1998) como valor postmoderno. Sin embargo, aunque esta dimensión aparece aquí como muy poco valorada, quizás han respondido a lo que ellos creen que es “lo mejor” como “ideal”, más que en referencia a sus preferencias “sentidas”, lo que hace pensar que probablemente las respuestas estén influidas por un alto grado de deseabilidad social, dejando a un lado los criterios puestos de manifiesto en los estándares de belleza que rigen en la actualidad.

## 9.2. CONCLUSIONES EN EL MARCO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

### 9.2.1. Primer objetivo específico

El primer objetivo específico de la investigación es valorar y comparar, de forma general, los criterios que tienen en cuenta los adolescentes en los diferentes centros escolares para la elección de sus modelos de coetáneos.

Para cumplir con este objetivo, se ha procedido a realizar el análisis de las categorías establecidas y sus frecuencias correspondientes en cada centro en particular. Luego se han comparado los resultados obtenidos en los cinco centros. Al comparar los resultados, encontramos que hay diferencias significativas en cuanto a los valores que se consideran como relevantes de acuerdo a la titularidad de los centros.

Si realizamos un análisis comparativo entre los cinco centros educativos, podemos decir que los dos centros públicos comparten la escala de valoración para la nominación de compañeros y compañeras. En ambos centros prevalecen los *aspectos académicos positivos* como dimensión más valorada, acompañada de las *conductas pro-sociales*, que también para ambos centros ocupan el segundo lugar en el ranking de valoración.

También comparten los mismos parámetros el centro concertado Escuelas San José-Jesuitas y el Colegio Alemán. En ambos centros se concede a las *conductas pro-sociales* un lugar destacado como “valor” a tener en cuenta en la elección de modelos de coetáneos, dimensión que, junto con las *habilidades sociales personales*, determinará quiénes son los nominados.

Podríamos decir que el centro concertado laico Escuela de Artesanos cabalga entre las designaciones correspondientes a los centros anteriormente analizados y los centros públicos. Este centro concertado también privilegia en la elección de modelos de coetáneos a las “*conductas pro-sociales*” como primera dimensión para designar a los nominados, compartiendo así los criterios considerados en primer lugar en la escala valorativa del Colegio Alemán y del centro San José-Jesuitas, posicionando en segundo lugar a los “*aspectos académicos positivos*”, dimensión que se instaura como la más valorada en los centros públicos. Este Instituto aglutina las dimensiones estipuladas como determinantes en los otros cuatro centros: las *conductas pro-sociales* en primer lugar, y los *aspectos académicos positivos* en segundo.

Continuando con las ideas de Elzo (2006) y Revilla (2001), y a la luz de los resultados obtenidos, podemos corroborar que no hay juventud, sino jóvenes, y no todos están cortados por el mismo patrón. Entre la individualidad de cada cual y la generalización del conjunto es preciso reconocer los diferentes tipos y estilos de vida existentes entre los jóvenes (Elzo, 2008).

Pero las coincidencias en los resultados obtenidos de acuerdo a la titularidad de los centros, hacen pensar que, quizás, más allá de la diversidad de estilos y la desigualdad económica entre los adolescentes que provienen de diferentes contextos, y la heterogeneidad desde el punto de vista de la clase social (Revilla, 2001), los proyectos educativos y los idearios de centro tengan bastante incidencia en la promoción de determinados valores. Los adolescentes son una materia moldeable y receptiva, que está abierta a las influencias de los modelos sociales y de los entornos que frecuentan, consolidando algunas tendencias comportamentales adquiridas en la infancia, e incorporando otras nuevas provenientes de diferentes contextos (Rodrigo et al. 2004).

De acuerdo a la información aportada desde los cinco centros sobre sus respectivos proyectos, todos tienen en cuenta y consideran la importancia de las conductas pro-sociales. Según hemos podido constatar, hay cierta correspondencia entre los valores que se propugnan y las categorías establecidas como relevantes en cada uno de los centros.

El *I.E.S. Luis Vives* presenta un plan de acción tutorial que integra diferentes aspectos, con los adolescentes y las adolescentes como destinatarios. Este plan consta de actividades dedicadas a la promoción de aspectos académicos positivos que incluye contenidos de tipo organizativo (horarios, etc.), metodológico (hábitos de estudio, etc.), incluyendo también actividades de tipo formativo en educación en valores, de orientación afectivo-sexual, diferencias de género, presentando también un equipo de mediación, operativo en situaciones de conflicto entre los estudiantes, y una optativa en cuarto sobre el “Papel Social de Hombres y Mujeres”, optativa que cuenta con una importante concurrencia. Todos los proyectos se traducen en actividades concretas donde participan todos los estudiantes de E.S.O. Podríamos pensar, entonces, que las dimensiones relevantes para estos adolescentes guardan relación con los valores que se propugnan desde el centro: los *aspectos académicos positivos* y las *conductas pro-sociales*.

EL *I.E.S. Baleares* cuenta con un “Plan de Atención a la Diversidad”, que se traduce en medidas específicas, y en los últimos años ha participado en diversos proyectos Comenius, propugnando una serie de valores pro-sociales a través de actividades concretas. Al mismo tiempo se realizan numerosas actividades destinadas a la promoción de los aspectos académicos, fomentando también aquellos aspectos relacionados con las nuevas tecnologías educativas. Podríamos conjeturar, entonces, que la propugnación de valores desde el centro también tiene su correlato en las dimensiones establecidas como significativas: los *aspectos académicos positivos* y las *conductas pro-sociales*.

El centro concertado *Escuela de Artesanos* ha diseñado un programa específico denominado “El Pensamiento Pro-social en Entornos Educativos”, programa que nace

de la necesidad de trabajar una serie de carencias en competencia social, que se reflejaban de diferentes maneras, y que evidenciaba una forma de relacionarse entre compañeros que distaba bastante de lo deseable. Cabe destacar que este Instituto, aunque se encuentra ubicado en el centro, presenta la particularidad de tener un elevado índice de personas de diferentes nacionalidades, con un nivel socio-económico variado, pero principalmente medio-bajo. En este proyecto han participado, de forma activa, todos los estudiantes que han llegado al centro sin excepción. Pero este centro, además de la competencia social, trabaja también sobre un programa de compensación educativa, lo que quizás justifique las dos dimensiones más valoradas por este colectivo de adolescentes: *las conductas pro-sociales* y los *aspectos académicos positivos*.

El centro concertado *Escuelas San José-Jesuitas* ha invertido mucho tiempo y dedicación en la promoción de valores pro-sociales, donde los adolescentes participan de forma activa en diferentes actividades. Tienen como finalidad educar para y desde la fe, respetar las libertades, procurar ser y vivir para los demás, ayudar a madurar en la reflexión, la solidaridad, la autoestima, el equilibrio afectivo y la búsqueda de un sentido de vida, educar en y para la tolerancia, la austeridad, la solidaridad y la sensibilidad, el respeto a los Derechos Humanos, intentar vivir según los valores que se quieren transmitir, etc. Podríamos conjeturar que la propugnación de estos valores que, además, se integran a un “Plan de Convivencia”, han tenido una fuerte incidencia en la formulación de las dos dimensiones más valoradas por este colectivo: *las conductas pro-sociales* y las *habilidades sociales personales*.

En el *Colegio Alemán* también adquieren importancia la promoción de valores relacionados con los aspectos pro-sociales. En este centro se han dedicado a la “atención a la diferencia”, las formas de aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo, donde los profesores han sido instruidos en programas específicos a fin de ayudar a los alumnos a afirmar su personalidad y a desarrollar su competencia social. Este colegio presenta la particularidad de tener una Asociación Deportiva, con el propósito de concentrar, organizar y potenciar toda la actividad deportiva que se desarrolla en el Colegio, bajo el convencimiento de la importancia de los valores que el deporte representa en la educación de los niños y los jóvenes. Seguramente, la importancia concedida al deporte en este centro, justifique su alta valoración en relación a los demás colectivos. Pensamos por lo tanto, que también aquí la propugnación de valores se refleja en las dimensiones consideradas como más relevantes para este colectivo de adolescentes: *las conductas pro-sociales* y las *habilidades sociales personales*.

Podríamos conjeturar que, la elección de los diferentes valores realizada en cada contexto educativo que determina quiénes son erigidos como modelos, deriva la tramitación de las mociones internas con las oportunidades que se ofrecen desde el

medio en que el adolescente o la adolescente se desarrollan. En el contenido del ideal del yo, puede advertirse la eficacia de lo cultural, en la medida que “existe un proceso de producción de la eficacia de lo social en cada aparato psíquico” (Maldavsky 1991, p. 97), considerando que los contenidos de los discursos ideologizantes sólo son eficaces intrapsíquicamente si se entran con metas y objetos pulsionales preexistentes, de modo que los valores sociales pasan a constituir otra forma de expresión, en el interior del superyó y como transacción entre las pulsiones y la autoridad parental o sus sustitutos, representados aquí por el colegio, profesores, y sobre todo por aquellos compañeros que erigen como modelos con los cuales identificarse.

La principal tarea de la adolescencia consiste en enfrentar la crisis de identidad contra la confusión de identidad, para convertirse en un adulto único con un sentido coherente del yo y una función valorada en la sociedad (Erikson 1971), y la integración de la identidad se imbrica con capacidad del yo para integrar las identificaciones con las vicisitudes de la libido, y con las oportunidades ofrecidas desde el medio. El adolescente intenta definir su identidad proyectando la propia imagen difusa en otra persona, para que se refleje y se aclare especularmente. Pero la construcción de la identidad necesita al mismo tiempo algún tipo de repudio que promueva la “selectividad” con respecto a las “identificaciones”. Para Erikson, la identidad puede entenderse como una transacción entre las características estructurales internas del individuo y las tareas sociales exigidas por una sociedad concreta o un grupo social de referencia: la formación de la identidad se halla en el “interjuego entre lo psicológico y lo social, entre lo referente al desarrollo individual y lo histórico” (Erikson 1971, p. 20).

Concluyendo, podríamos decir que, según la información aportada desde los diferentes centros, encontramos correspondencia entre los valores que se pretenden propugnar y aquellos valores que los adolescentes consideran como “mejor” a la hora de elegir a sus compañeros, encontrando también diferencias de acuerdo a la titularidad.

### *9.2.2. Segundo objetivo específico*

El segundo objetivo propuesto es valorar y comparar, de modo general, si existen diferencias significativas entre los criterios que tienen en cuenta los adolescentes en la nominación de coetáneos, tomando al género como referencia, consignando lo deseable para el género masculino y para el género femenino.

Partimos de lo sustentado desde numerosas investigaciones realizadas con adolescentes en los últimos años (Hernando et al., 2013; Hoffman et al., 1995; Mendoza et al., 2006; Moreno et al., 2004; Rice, 1997), que han corroborado la vigencia de los estereotipos de género, estereotipos que se encuentran profundamente arraigados y forman parte de la subjetividad de los adolescentes y las adolescentes actuales.



En nuestro estudio, según los resultados obtenidos, podríamos decir que, a rasgos generales, no hay diferencias significativas, en primera instancia, sobre lo que se define como relevante para *varones* y *mujeres*. En ambos géneros, las *conductas pro-sociales* y los *aspectos académicos positivos* ocupan el primer y segundo puesto en la escala de valoración, aunque hay una diferencia de grado y las chicas obtienen mejores puntuaciones en las dos categorías.

Sin embargo, una vez realizadas estas primeras adjudicaciones, el panorama cambia. En relación a las *mujeres*, se valoran en tercer lugar aspectos como ser simpática, abierta, amable, etc., cualidades que expresan cierto dominio el manejo de *habilidades sociales "personales"*, continuando con *ser alegre o divertida*, dimensión que ocupa el cuarto lugar en la escala de valoración, dejando en quinto puesto a los aspectos relacionados con la *identidad* como ser madura, tener ideales, etc. En sexto lugar se ubican los criterios relacionados con el *aspecto físico*, el séptimo puesto corresponde a las *habilidades deportivas*, mientras que los *aspectos artísticos* ocupan el octavo y último puesto.

En el caso de los *varones*, en cambio, *ser alegre o divertido* ocupa el tercer lugar en importancia, y las *habilidades sociales personales* ocupan el cuarto puesto en la escala de valoración. Siguiendo el orden de importancia de lo que se considera relevante para los chicos, las *habilidades deportivas* ocupan el quinto puesto en el ranking de valoración, dejando en sexto lugar a los aspectos relacionados con la *identidad*. Los *aspectos artísticos* ocupan el séptimo lugar para ellos, y se ubica, por último, al *aspecto físico* como categoría menos valorada para los varones.

De los datos obtenidos podríamos inferir que, aunque hay igualdad y cierta unanimidad entre los valores que se otorgan a mujeres y varones, en un nivel un poco más profundo, las diferencias de lo que se espera en cuanto al género masculino y al género femenino, persisten. Podríamos conjeturar que, a cierto nivel, quizás más manifiesto, no se observan diferencias en cuanto a la naturaleza de lo que se adjudica, pero a nivel más latente, estas diferencias parecen conservarse. Una vez establecidas las dos dimensiones más valoradas por ambos géneros (*conductas pro-sociales* y *aspectos académicos positivos*), comienzan las diferencias en cuanto a la naturaleza de lo que se designa como relevante en relación a los diferentes géneros.

Podríamos conjeturar que, lo que comienza siendo una diferencia de grado, se convierte, luego, en una diferencia de naturaleza. Recordemos que es a través del rol de género que se prescribe cómo deben comportarse un hombre y una mujer ya sea en la sociedad, en la familia, con respecto a su propio sexo, al sexo contrario, ante los hijos, etc. (Frenández. L., 2000), y que todas las sociedades contienen dispositivos que regulan los estilos de construcción de las subjetividades masculinas y femeninas, y las

prescripciones para la conducta social de hombres y mujeres, estableciendo la existencia de una diferencia sexual simbólica (Burín y Meler, 2001).

Los adolescentes y las adolescentes contemporáneos se encuentran en una encrucijada entre posiciones sociales contradictorias, entre discursos que por un lado legitiman la igualdad entre los géneros, y prácticas que corroboran la hegemonía de la masculinidad que, aunque erosionados y en crisis, continúan vigentes (Martínez Benlloch et al., 2008).

Podríamos pensar que la pervivencia de los estereotipos de género tradicionales, a partir de los cuales se designan (no necesariamente de forma manifiesta) las prescripciones y proscripciones para cada uno de los géneros, aunque ya desgastados y en crisis, justifican los resultados obtenidos en esta investigación.

Algo está cambiando en la construcción de subjetividades de las adolescentes y los adolescentes contemporáneos, puesto que tanto para los varones como para las mujeres se comparten las dimensiones que se consideran relevantes para cada uno de los géneros (conductas pro-sociales y aspectos académicos positivos). Sin embargo, una vez establecidos los aspectos más valorados, la situación cambia y aparecen atribuciones más estereotipadas, que se imbrican con las expectativas acerca de los comportamientos deseables y esperables de hombres y mujeres desde la estructura social (Dio Bleichmar, 1985).

Los resultados parecen dar cuenta que, aunque se han logrado importantes transformaciones en relación a la igualdad de género, cambios sin duda potenciados desde los diferentes ámbitos, aún mantienen vigencia en un nivel más profundo las estereotipias, y lo que comienza en esta investigación con una diferencia de grado entre las atribuciones realizadas a las mujeres y a los hombres, termina convirtiéndose en diferencia de naturaleza, con valoraciones de diferentes dimensiones de acuerdo al género.

### 9.2.3. Tercer objetivo específico

Hemos propuesto como tercer objetivo específico analizar las diferencias de criterios que manejan los adolescentes y las adolescentes en la atribución de determinados valores en referencia al género, en cada centro en particular.

Se ha observado diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los diferentes centros, aunque en todos ellos el primer lugar en la escala valorativa corresponde a las *conductas pro-sociales*, o bien a los *aspectos académicos positivos*, encontrándose una mayor variación con respecto a las dimensiones que se ubican en segundo lugar.

Aunque en los distintos centros se consolidan en primer lugar diferentes dimensiones, en cada uno de ellos, tanto para mujeres como para hombres los criterios de elección se mantienen, valorándose como relevante en cada centro la misma dimensión para el género femenino que para el género masculino, excepto en el I.E.S. Luis Vives, donde aparece una pequeña diferencia. Podríamos decir que, en el contexto actual, en cada centro hay cierta unanimidad en relación a los atributos que se consideran relevantes para cada género, aunque en cada centro se valoran dimensiones diferentes.

Pero en los *dos centros concertados*, las diferencias atributivas en cuanto al género parecen ser menores, puesto que hay un mayor nivel de consistencia. Tanto en el centro concertado laico como en el centro concertado religioso, mujeres y hombres comparten la escala valorativa en las dos dimensiones que adquieren mayores puntuaciones.

En el *centro concertado religioso*, se consolidan en primer lugar las *conductas pro-sociales* con una alta e idéntica puntuación para chicas y chicos, marcando además, igualdad en el grado en que estas dimensiones son consideradas para ambos géneros, y en segundo puesto quedan, para varones y mujeres *las habilidades sociales personales*.

También en el *centro concertado laico* se comparten los criterios de valoración para chicas y chicos en las dimensiones consideradas como relevantes: *las conductas pro-sociales* en primer lugar, y los *aspectos académicos positivos* en segundo puesto para ambos géneros, aunque las mujeres obtienen mejores puntajes en casi todas las categorías, excepto en referencia a ser *alegre o divertido*, donde los chicos obtienen una valoración algo mayor.

Es en estos dos centros donde se observa mayor igualdad de género en la valoración que se realiza sobre los aspectos que se consideran como relevantes en la elección de compañeros y compañeras.

En el *centro privado* y en el *I.E.S. Baleares*, el género masculino y el género femenino comparten la primera dimensión, aunque en cada centro las categorías dominantes son diferentes. En el I.E.S. Baleares, para ambos géneros la dimensión más valorada es aquella que incluye los *aspectos académicos positivos*, pero mientras que para los chicos parece ser más importante que las destrezas académicas estén acompañadas de cualidades como ser *alegre o divertido*, para las chicas las destrezas académicas se valoran acompañadas por el manejo de ciertas *habilidades sociales personales*.

En el *centro privado*, para ambos géneros las *conductas pro-sociales* se consagran como la dimensión más relevante, pero con una importante diferencia de grado a favor de las mujeres. Una vez establecida esta primera categoría comienzan las diferencias en cuanto a la naturaleza de las dimensiones. Mientras que para las chicas las *habilidades*

*sociales personales* ocupan el segundo puesto en la escala de valoración, para los varones este segundo lugar es adjudicado a la dimensión *alegre o divertido*.

Al analizar los datos correspondientes al *I.E.S. Luis Vives*, encontramos diferencias en la forma en que se expresan las tendencias en la elección de compañeros y compañeras. Mientras que para los chicos se consagra como dimensión más valorada aquella relacionada con los *aspectos académicos positivos*, con una puntuación significativamente alta, y quedan en segundo lugar las *conductas pro-sociales*, para las chicas en cambio, el orden se invierte, aunque ambas categorías adquieren casi la misma valoración. El género masculino obtiene una valoración significativamente alta de los *aspectos académicos*, y el género femenino presenta una pequeña diferencia a favor de las *conductas pro-sociales*.

Podríamos concluir que, en los centros concertados, encontramos menos diferencias de género con respecto a los valores que se consideran relevantes para el género femenino y para el género masculino. Básicamente, hay cierta unanimidad entre aquellas atribuciones que se realizan a varones y mujeres en cuanto a la dimensión más valorada, aunque existen diferencias de criterio entre los distintos centros. Podríamos conjeturar que son múltiples los factores que determinan estos resultados, pero quizás entre aquellos que tienen mayor influencia se encuentren, por un lado, los cambios sociales y el momento histórico donde se encuentran insertos los adolescentes contemporáneos, que incluyen cambios en el escenario familiar (Rodríguez y Menéndez, 2003; Valdivia, 2008; Flaquer, 2011), con estilos de convivencia más democráticos (Oliva, 2008), y por otro, la influencia de los valores contenidos en el ideario del centro y el costoso trabajo se viene realizando desde múltiples ámbitos sobre la temática y la problemática de género.

Es difícil abordar la complejidad en la construcción de la subjetividad adolescente, en el intento de dilucidar cómo se entrelazan psiquismo y campo social en aras de intentar comprender las complejas relaciones que existen entre sujeto, sociedad y los modos contemporáneos de dominación (Burin y Meler, 1998). Quizás podríamos pensar, como sostienen algunos autores (Foucault, 1976; Deleuze, 1991) que los mecanismos de dominación son más sutiles y no tan descarnados, pero no por ello menos eficaces.

#### 9.2.4. Cuarto objetivo específico

Como cuarto objetivo específico proponemos realizar un análisis intracentro para comparar si existen diferencias significativas, sean de naturaleza o de grado, en las atribuciones de criterios realizadas por chicos y chicas al nominar a compañeros y compañeras de género femenino y género masculino dentro de cada centro, tomando

como referencia las tres franjas de edades. Se realiza posteriormente una comparación entre todos los centros.

Si realizamos un análisis intracentro, podemos decir que en el *Instituto Luis Vives* encontramos diferencias en cuanto a las atribuciones de género en función de la edad. Mientras que para las chicas, las dimensiones relacionadas con los aspectos académicos positivos van disminuyendo su importancia en función de la edad y las conductas pro-sociales se consagran como dimensión más valorada en los dos últimos cursos, en el caso de los chicos, en cambio, la importancia que se concede a los aspectos académicos positivos parece ir incrementando con la edad, a medida que la relevancia de las conductas pro-sociales disminuye.

En el *I.E.S. Baleares*, en relación a los atributos que se adjudican a las mujeres, se observa el mismo fenómeno que se ha descrito para el I.E.S. Luis Vives. La dimensión relacionada con los aspectos académicos positivos, categoría altamente valorada para el grupo de tercero, y que ocupa el primer puesto en segundo y tercero, cede este primer lugar a las conductas pro-sociales en el curso de cuarto. Los resultados obtenidos para los chicos son menos consistentes, pero puede observarse que mientras va incrementando con la edad la importancia de ser alegre o divertido, la importancia concedida a las conductas pro-sociales disminuye.

En el centro *Escuelas San José-Jesuitas*, si bien se observa un cambio en la valoración de aquellos aspectos que se consideran relevantes en función de la edad, no se observan diferencias de género, presentando además, una mayor consistencia. Mientras que en los grupos de segundo y tercero se priorizan las conductas pro-sociales a la hora de elegir a compañeros sean del género masculino o femenino, en el grupo de cuarto las habilidades sociales personales ocupan el primer puesto para ambos géneros. Por otro lado, los aspectos identitarios adquieren su máximo valor en este centro en relación a las mujeres, en el grupo de cuarto.

En el centro *Escuela de Artesanos* también se encuentran diferencias de género. Mientras que cuando se establecen valores en referencia a los chicos, los aspectos académicos positivos aumentan su importancia con la edad al mismo tiempo que las conductas pro-sociales la disminuyen, cuando se trata de realizar una atribución de valores a las mujeres, las conductas pro-sociales mantienen su hegemonía en las tres franjas etarias.

En el *Colegio Alemán*, cuando se trata de valorar a las mujeres, las conductas pro-sociales se consagran como la dimensión más valorada por los tres grupos de edades, mientras que los aspectos académicos positivos van incrementando su importancia en función de la edad. Cuando se trata de valorar a los varones, en cambio, los resultados son menos consistentes, y en cada grupo de edades se valoran en primera instancia

dimensiones diferentes. No obstante, la importancia concedida a los aspectos académicos positivos parece ir disminuyendo con la edad, contrariamente a lo que sucede son las conductas pro-sociales que, para ellos, gana importancia a medida que crecen.

Cuando realizamos un análisis intracentro, encontramos similitudes y diferencias entre los diferentes centros. Cuando se trata de las *mujeres* en Artesanos, y en el Colegio Alemán, las conductas pro-sociales mantienen su lugar hegemónico como dimensión más valorada por chicas y chicos, mientras que en I.E.S. Baleares y en I. E.S Luis Vives van incrementando su importancia en función de la edad, para erigirse como dimensión más valorada en los últimos cursos. La dimensión que incluye los aspectos académicos positivos, en cambio, parece ir disminuyendo su importancia en los dos centros públicos y en el centro concertado laico a medida que las chicas crecen, a diferencia de lo que sucede en el centro privado donde su importancia se incrementa conforme a la edad.

También encontramos diferencias en función de la edad cuando las atribuciones se realizan a los *varones*. Mientras los aspectos académicos van incrementando su importancia en relación con la edad en algunos de los centros (Luis Vives y Artesanos) y las conductas pro-sociales la disminuyen (Luis Vives, Baleares y Artesanos), en el centro privado, en cambio, ocurre lo inverso, disminuye la importancia de los aspectos académicos positivos a medida que hay un aumento de la valoración de las conductas pro-sociales. Como podemos ver, en cuatro de los centros los comportamientos de las dimensiones varían en función de la edad y el género, y podríamos decir que se van definiendo en torno a roles más estereotipados y más esperable desde lo social.

Sólo en el centro concertado religioso, donde no se observan diferencias entre lo más valorado para chicas y chicos, aunque las conductas pro-sociales ceden el primer puesto a las habilidades personales en ambos géneros, se valoran las mismas dimensiones tanto para el género masculino como para el género femenino. Es decir, el cambio aparece en relación a la edad, pero no existen diferencias en cuanto al género.

Según los resultados obtenidos, podríamos pensar que, en general, a medida que aumenta la edad, se consolidan la atribución de valores desde una perspectiva más tradicional, postulado que se sostiene desde la fundamentación teórica realizada, que demuestra la vigencia de estereotipos atribuidos tradicionalmente a los roles de género. Las diferencias existentes se basan en una masculinidad que se configura en relación a la preeminencia de los valores masculinos dominantes donde se otorga mayor importancia al logro, el éxito, la ambición, la asertividad, etc., mientras que la feminidad se configura a partir de parámetros donde se valora más a las personas, ayudar a los demás, la calidad de vida, etc. (Berk 1999; Serra, 1998, 2012).

Todas las sociedades contienen dispositivos que regulan los estilos de construcción de las subjetividades masculinas y femeninas, y las prescripciones para la conducta social de hombres y mujeres (Meler y Burin, 2001, 2005). No obstante, podríamos conjeturar que las diferencias obtenidas en los diferentes centros dan cuenta de un cambio en la construcción de la subjetividad, puesto que los resultados no son consistentes. En el Colegio Alemán, los aspectos académicos van ganando terreno para ellas a medida que crecen, y en Escuelas San-José no encontramos diferencias de género en las atribuciones realizadas a chicas y chicos, encontrando diferencias en función de la edad, más acordes con aspectos evolutivos.

El análisis realizado, parece demostrar que en este momento histórico conviven estereotipos más tradicionales de género, junto con nuevas formas de construcción de las subjetividades masculinas y femeninas, construyendo un complejo entramado (Martínez Benlloch et al., 2008). Estos cambios en la subjetividad, generan cambios en los ideales de masculinidad, de feminidad y de las relaciones entre los géneros (Fernández, 2000). Las tradicionales representaciones de lo masculino y lo femenino atraviesan un profundo proceso de crisis no exento de ansiedades, donde “las nuevas prácticas de vida se vinculan de forma estructural a nuevas subjetividades” (Meler, 1998, p. 376), concibiendo a la subjetividad como construcción sociohistórica (Burín y Meler, 2000).

#### 9.2.5. Quinto objetivo específico

Como quinto objetivo específico nos proponemos comparar los criterios generales considerados como relevantes para chicas y chicos con respecto a su propio género y al género opuesto, analizando las diferencias en las atribuciones realizadas para varones y mujeres.

Podríamos decir que cada género presenta mayor cantidad de criterios con respecto a la elección de compañeros del mismo género, mientras que también desde cada género las puntuaciones que realizan a los compañeros y compañeras del género opuesto son más homogéneas.

A nivel general, varones y mujeres recurren a los mismos tópicos a la hora de valorar a sus compañeras *mujeres*. Hay consenso en ambos géneros, puesto que hombres y mujeres han recurrido a los mismos criterios para valorar a las chicas. Los aspectos relacionados con las *conductas pro-sociales* ocupan el primer puesto en la escala de valoración, quedando en segundo lugar los *aspectos académicos positivos*, y en tercera instancia las *habilidades sociales personales*. Pero si bien en la atribución de criterios para la elección de compañeras no hay diferencia de naturaleza entre las dimensiones que priorizan chicas y chicos, sí hay una importante diferencia de grado:

mientras que para las chicas las conductas pro-sociales adquieren una importancia significativa, y se mantienen a una distancia considerable de la dimensión relacionada con los aspectos académicos positivos que ocupa el segundo lugar en la escala valorativa, las distancias entre las tres dimensiones consideradas como relevantes para las chicas desde lo masculino no son tan acentuadas.

En cuanto a los aspectos relacionados con la *identidad*, parecen ser más considerados por las chicas para la elección de compañeras, mientras que los chicos parecen otorgar un poco más de importancia al *aspecto físico*. Los aspectos artísticos y las habilidades deportivas, apenas consideradas por las chicas, ni siquiera son referidas cuando los varones son quienes asignan los criterios.

En definitiva, tanto hombres como mujeres comparten los criterios de valoración para las mujeres, que en orden decreciente son: *conductas pro-sociales*, *aspectos académicos positivos*, *habilidades sociales personales* y *ser alegre o divertida*. En todo caso, sí podemos encontrar una diferencia de grado con respecto a la dimensión más valorada.

Cuando las valoraciones se remiten al **género masculino**, podríamos decir que mientras las mujeres priorizan como dos dimensiones igualmente valoradas a los *aspectos académicos positivos* y las *conductas pro-sociales*, dimensiones que parecen ser decisivas en la elección de compañeros, las *conductas pro-sociales* se erigen como la dimensión más valorada entre los chicos para sus congéneres, a lo que le siguen los *aspectos académicos positivos* en segunda instancia, pero a una distancia significativa de la dimensión que ubican en primer lugar. Posteriormente, ambos géneros continúan con el mismo ranking de valoración, situando por orden decreciente de importancia a los aspectos que tienen relación con *ser alegre o divertido*, a lo que le siguen los criterios que guardan relación con las *habilidades sociales personales*, mientras que las *habilidades deportivas*, aunque no muy valoradas, son más consideradas por los varones. Las cualidades que hacen referencia a la *identidad*, aunque con escasa puntuación, son más valoradas por los varones con respecto a los compañeros de su propio género.

En definitiva, para los varones tampoco parece haber diferencia entre los atributos que se adjudican sea desde el género masculino o desde el género femenino, pero sí se observa una diferencia de grado, al igual que en el caso de las mujeres. Un aspecto relevante a considerar, es la elección de conductas pro-sociales como “valor” adjudicado desde los varones hacia sus congéneres, dimensión que podríamos considerar que incluye aspectos de matiz afectivo. También para las chicas el componente afectivo aportado por las conductas pro-sociales es tan prioritario en la elección de compañeros como los aspectos académicos positivos, más relacionados con



la eficiencia académica y más acorde a los rasgos instrumentales esperados desde los estereotipos (Berk, 1999, Rice, 1997).

Estos resultados evidencian que no hay grandes diferencias entre lo que varones y mujeres consideran como deseable en relación a cada uno de los géneros. Tanto varones como mujeres, parecen valorar los mismos tópicos en relación a la elección de compañeros, independientemente del género de que se trate, aunque con matices de grados. En este sentido, los numerosos proyectos realizados desde la perspectiva de igualdad de género parecen estar dando sus frutos, por lo menos a un nivel más manifiesto, aspecto que quizás pueda guardar relación con el grado de “deseabilidad social”.

#### 9.2.6. Sexto objetivo específico

El sexto objetivo específico propuesto es analizar las diferencias de género en las atribuciones realizadas a varones y mujeres desde cada género, en cada centro en particular.

Guardando relación con lo planteado en el cuarto objetivo específico, cuando nos proponemos realizar estudios de centro a centro encontramos diferencias. En el *I.E.S. Luis Vives*, con respecto a las *mujeres*, mientras que las chicas consideran como relevante en la elección de sus congéneres los *aspectos académicos positivos*, ubicando en segundo lugar a las *conductas pro-sociales*, los varones valoran a la inversa, concediendo mayor importancia a los aspectos relacionados con las *conductas pro-sociales*, dejando en segundo lugar a los *aspectos académicos positivos*. Podríamos conjeturar que quizás estas diferencias estén enmarcadas en un cambio en la subjetividad femenina, como consecuencia de los nuevos roles que las chicas deben desempeñar en la sociedad contemporánea, que hace necesaria una identidad que también incluya ciertas identificaciones con aspectos considerados como tradicionalmente masculinos como la asertividad, capacidad de logro, etc. Pero estos aspectos, que podrían habilitar una mayor operatividad en diferentes contextos (académicos, laborales, etc.), van acompañados del matiz afectivo que aportan las conductas pro-sociales. Con respecto a lo que varones y mujeres consideran como relevante en relación al *género masculino*, en el *I.E.S. Luis Vives*, encontramos diferencias de grado. Chicas y chicos valoran más en ellos los *aspectos académicos positivos*, pero mientras que para los chicos las *conductas pro-sociales* tienen casi tanta relevancia como esta primera dimensión, cuando la valoración es realizada por las chicas, la primera dimensión mantiene una distancia significativa de las dimensiones que ocupan el segundo puesto: *las conductas pro-sociales* y *las habilidades sociales personales*, categorías que comparten el ranking de valoración. En este sentido,

podríamos conjeturar que quizás las chicas se definan por elecciones de criterios en relación al género masculino desde una perspectiva más tradicional, mientras que cuando los chicos valoran a las mujeres, si bien la importancia atribuida a las conductas pro-sociales podría considerarse más como perteneciente al ámbito de lo femenino, para ellos también adquieren mucha relevancia a la hora de valorar a los de su propio género, aspecto que quizás esté dando cuenta de un cambio en la subjetividad masculina, donde los modelos quizás ya no estén tan ligados al “éxito”.

En el *I.E.S. Baleares* tanto hombres como mujeres coinciden en la valoración que realizan con respecto a las *chicas*, valorando los mismos tópicos, ubicando en primer lugar a los *aspectos académicos positivos* y en segundo lugar a las *conductas pro-sociales*. Ambos géneros presentan la misma escala valorativa con respecto a las mujeres, continuando con *ser alegre o divertida*. Para el caso de los *varones*, chicos y chicas hacen referencia a dimensiones diferentes a la hora de elegir a los mejores del curso. Mientras que los varones priorizan en sus compañeros los *aspectos académicos positivos*, seguidos de *ser alegre o divertido* y en tercer lugar ubican a las *conductas pro-sociales*, las mujeres en cambio, valoran para ellos en primer lugar las dimensiones *ser alegre o divertido* y las *habilidades sociales personales*, en segundo lugar los *aspectos académicos positivos* y en tercer lugar las *conductas pro-sociales*, pero ellas asignan a los varones puntuaciones más homogéneas. En este centro encontramos menos consistencia entre lo que varones y mujeres atribuyen como importante para el género masculino, variabilidad que parece estar influida por múltiples factores, pero quizás podríamos conjeturar que para los chicos, los aspectos académicos adquieren sentido en este momento evolutivo por los retos que deben enfrenar, así como los aspectos que más valoran las chicas en ellos, parecen estar más en función de sus propias necesidades, enmarcadas dentro su etapa evolutiva.

En el centro *Escuelas San José-Jesuitas* podríamos hablar más de una diferencia de grado con respecto a la atribución de valores en referencia a las *mujeres*. Hombres y mujeres valoran las mismas dimensiones: *las conductas pro-sociales* y las *habilidades sociales personales*. Pero mientras que para las chicas estas categorías tienen prácticamente la misma importancia, los varones valoran más las conductas pro-sociales. Le siguen en la escala los *aspectos académicos positivos*, dimensión que ambos géneros ubican en tercer lugar con respecto a ellas. En este centro, para el caso de los varones tampoco se observan diferencias de género en cuanto a los aspectos más valorados, aunque también hay una notoria diferencia de grado. Las categorías establecidas para los varones comparten ranking de valoración desde ambos géneros, dejando el primer lugar a las *conductas pro-sociales*, el segundo lugar a las cualidades que hacen referencia a las *habilidades sociales personales*, en tercer lugar se ubican los atributos relacionados con *ser alegre o divertido*, y en cuarto puesto los *aspectos académicos positivos*. Pero también en este caso las mujeres presentan para ellos

puntuaciones más homogéneas, mientras que los chicos manifiestan diferencias más significativas con respecto a la importancia que atribuyen a las diferentes dimensiones. En este centro, no encontramos diferencias en las atribuciones por género en referencia a los aspectos más valorados. Habíamos consignado con anterioridad la importancia concedida en este centro a las conductas pro-sociales, aspecto que podríamos pensar que guarda relación con los valores que desde el centro se pretenden propugnar.

En el centro *Escuela de Artesanos* tampoco se observan diferencias en cuanto a las dimensiones consideradas por varones y mujeres en la elección de *compañeras*. Ambos géneros asignan el primer lugar a *las conductas pro-sociales*, el segundo a los *aspectos académicos positivos*, el tercero a *las habilidades sociales personales* y el cuarto a los aspectos relacionados con ser *alegre o divertida*. Tanto varones como mujeres mantienen la misma escala valorativa con respecto a las chicas, pero con diferencias de grado, puesto que las chicas adjudican mejores puntuaciones a sus congéneres. A la hora de valorar a los *varones*, para los chicos los aspectos relacionados con las *conductas pro-sociales* cobran relevancia, y dejan en segundo puesto y a una distancia considerable a los *aspectos académicos positivos*, mientras que cuando las chicas valoran a los varones, estas dos dimensiones comparten ranking de valoración del primer lugar. También son igualmente valoradas por las chicas las categorías que incluyen las *habilidades sociales personales* y *ser alegre o divertido*, dimensiones que ocupan el segundo puesto, mientras que *ser alegre o divertido*, toma ventaja por un escaso punto de diferencia con respecto a las habilidades sociales personales cuando los chicos deben de valorar a los de su propio género. En este centro, las diferencias en cuanto a lo que valoran chicas y chicos con respecto a los de su género, son más bien diferencias de grado. Podríamos decir entonces, que varones y mujeres recurren a los mismos parámetros para designar a sus congéneres, aspecto que denota cierta igualdad.

En el *Colegio Alemán* no se observan diferencias de naturaleza entre los valores que varones y mujeres identifican cuando se trata de adjudicar atributos para valorar a las *mujeres*. Las conductas *pro-sociales* ocupan el primer lugar, luego las *habilidades sociales personales* y los *aspectos académicos* positivos (que los chicos valoran por igual) a lo que le sigue ser *alegre o divertida*. En este centro también encontramos más una diferencia de grado que de naturaleza con respecto a lo que desde ambos géneros se valora para las mujeres. Con respecto al *género masculino*, mujeres y varones presentan diferencias en su escala de valoración. Mientras que los chicos priorizan los aspectos relacionados con las *conductas pro-sociales* en la elección de *compañeros*, las chicas designan como relevantes los aspectos relacionados con *ser alegre o divertido*. Para los chicos los *aspectos académicos positivos* ocupan el segundo lugar, y las *habilidades deportivas* y *ser alegre o divertido* comparten el tercer puesto en la escala de valoración, dejando en cuarto lugar a las *habilidades sociales personales*, mientras que las chicas asignan el segundo lugar a las *conductas pro-sociales*, el tercero a las

*habilidades sociales personales* y el cuarto a los *aspectos académicos positivos*. Las chicas de este centro, comparten hasta cierto punto, algunos criterios de la escala valorativa a la que apelan las chicas del I.E.S Balears a la hora de valorar a los chicos, aspectos que pensamos podrían tener que ver con el momento evolutivo que están viviendo.

En síntesis, considerando todos los centros, no encontramos dentro de ellos diferencia en las escalas valorativas que establecen varones y mujeres con respecto al *género femenino* (aunque encontramos diferencias de grado), excepto en el I.E.S. Luis Vives, donde chicos y chicas priorizan diferentes dimensiones con respecto a las mujeres. Sin embargo, sí encontramos diferencia entre los centros al realizar atribuciones al *género masculino*. Mientras que en el I.E.S Balears las categorías más relevantes en relación a la elección de chicas son, en primer lugar los aspectos académicos positivos, y en segundo lugar las conductas pro-sociales, escala valorativa que coincide con lo que las mujeres consideran como relevante con respecto a las de su género en el I.E.S. Luis Vives, en los centros concertados y en el centro privado (tanto chicas como chicos) coinciden en establecer como categoría más valorada en relación a la elección de chicas a las conductas pro-sociales. El centro concertado religioso y el centro privado también coinciden en adjudicar a las habilidades sociales personales el segundo puesto, lugar que en el centro concertado laico es ocupado por los aspectos académicos. Aunque los centros valoran tópicos diferentes, hay consistencia en lo que desde ambos géneros se establece como relevante en relación a valoración de las mujeres. La excepción está dada por Luis Vives, donde varones y mujeres valoran diferentes tópicos con respecto a las mujeres.

Con respecto a las atribuciones que hombres y mujeres realizan al género masculino, encontramos menos consistencia. En dos de los cinco Institutos, chicos y chicas valoran diferentes tópicos con respecto a los varones, encontrando también una mayor diferencia de centro a centro. Podríamos conjeturar, quizás, que entre los múltiples factores que inciden en esta menor consistencia se encuentre, por un lado, los cambios con respecto a los roles y las atribuciones de género, donde los nuevos modelos demandan al hombre que pueda incluir mayor afectividad en su vida cotidiana, y por otro, y junto con éstos, la pervivencia de modelos más tradicionales, y por tanto más acorde a los estereotipos.

### 9.3. CONCLUSIONES EN REFERENCIA A LAS HIPÓTESIS

#### 9.3.1. *Primera hipótesis*

Recordemos el planteamiento de la primera premisa:

Se espera obtener diferencias de criterios en la atribución de valores en los diferentes centros escolares, conjeturando que en los cinco centros seleccionados la población es diferente, y puede, por lo tanto, provenir de contextos socio-económicos y culturales distintos, sin dejar de considerar que existen una multiplicidad de factores que inciden en la elección del centro educativo por parte de las familias.

El análisis de los resultados de esta investigación permite confirmar esta primera hipótesis, puesto que ha quedado demostrado que en los distintos centros se priorizan diferentes escalas valorativas. Comparten escala de valoración los dos centros públicos, donde prevalecen los aspectos académicos positivos como dimensión más valorada, acompañada de las conductas pro-sociales, que también para ambos centros ocupan el segundo lugar en el ranking de valoración. También comparten escala de valoración el centro concertado religioso y el Colegio Alemán. En ambos centros, se concede a las conductas pro-sociales un lugar destacado como “valor” a tener en cuenta en la elección de modelos de coetáneos, dimensión que, junto con las habilidades sociales personales, determinará quiénes son los nominados en cada uno de los centros. El centro concertado laico aglutina las dos dimensiones valoradas por los anteriores colectivos, estableciendo como primera dimensión a las conductas pro-sociales, dejando el segundo puesto a los aspectos académicos positivos.

#### 9.3.2. *Segunda hipótesis*

La segunda premisa planteada en este estudio es:

Se espera obtener diferencias en la adjudicación de criterios en referencia al género para cada centro en particular, con el consiguiente correlato en cuanto a los resultados globales por género. Es de esperar que la asimetría en los roles masculinos y femeninos y su inclusión en el imaginario social, genere cierta variabilidad en la adjudicación de valores, sean éstos atribuidos al género masculino o al género femenino. Partimos del supuesto de que esta diferencia en los valores, puede ser de naturaleza (que se valore aspectos diferentes), o de grado.

Aunque en los distintos centros se consolidan en primer lugar diferentes dimensiones, en cada uno de ellos, tanto para mujeres como para hombres los criterios de elección se mantienen, valorándose como relevante en cada centro la misma dimensión para el género femenino que para el género masculino, excepto en el I.E.S. Luis Vives (donde se valora un poco más las conductas pro-sociales en las chicas y los aspectos académicos positivos para los varones). En los centros concertados y en el centro privado, se asigna el primer lugar a las conductas pro-sociales como dimensión más valorada, tanto en relación a las chicas como a los chicos. En el I.E.S. Baleares los aspectos académicos positivos se convierten en la categoría más valorada, tanto para varones como para mujeres.

En los centros concertados, encontramos menos diferencias con respecto a los valores que se consideran relevantes para el género femenino y para el género masculino, donde chicas y chicos comparten la escala valorativa en las dos dimensiones que adquieren mayores puntuaciones. Establecidas estas primeras dimensiones, comienzan a valorarse diferentes aspectos. Sin embargo, en los demás centros, las valoraciones diferentes surgen a partir de la primera dimensión, encontrándose además, diferencias de grado.

Con respecto al resultado global por género, tanto para los varones como para las mujeres, las categorías más valoradas son, en primer lugar, las conductas pro-sociales, y en segundo lugar los aspectos académicos positivos. Podríamos decir que no encontramos aquí diferencias de género en referencia a las dimensiones más valoradas para chicos y chicas, aunque sí hay una diferencia de grado, puesto que las mujeres obtienen mayor número de criterios, aunque la población masculina es levemente superior. Una vez consignadas las dos dimensiones más relevantes para ambos géneros, la situación cambia, y comienzan a valorarse diferentes aspectos según el género.

Podríamos decir que, en el contexto actual, aunque hay cierta igualdad en relación a los atributos que se consideran relevantes para varones y mujeres, en un nivel un poco más profundo, las diferencias de lo que se espera para el género masculino y para el género femenino, persisten. Cabe considerar, además, que cuando se realizan valoraciones desde cada género en particular, y específicamente para cada género, se encuentran mayores diferencias, con una mayor consistencia en las atribuciones que se realizan al género femenino, encontrando mayor diversidad cuando se trata de valorar al género masculino.

Podríamos conjeturar que, a cierto nivel, quizás más manifiesto, no se encuentran diferencias en cuanto la naturaleza de lo que se adjudica a varones y mujeres, pero a nivel más latente, estas diferencias parecen conservarse, y lo que comienza como una diferencia de grado entre las atribuciones realizadas a chicas y chicos, finaliza

convirtiéndose en diferencias de naturaleza, con valoraciones de diferentes dimensiones de acuerdo al género.

#### 9.4. REFLEXIONES FINALES

A modo de conclusión, podríamos decir que las conductas pro-sociales parecen ocupar un lugar destacado para los adolescentes de nuestro estudio, un “valor” relevante a la hora de buscar modelos con los cuales identificarse. Los datos obtenidos en este trabajo, no concuerdan con una de las premisas sostenidas por Elzo (1998, 2002, 2006), donde postula el humanismo puntual y a distancia como uno de los valores dominantes de los jóvenes y adolescentes contemporáneos, aunque el autor, también refiere que “no hay juventud sino jóvenes”, y que tanto la “juventud” como la “adolescencia” engloban colectivos muy diferentes, y se ha comprobado ampliamente (Elzo, 2002) que existen mayores diferencias entre los propios jóvenes entre sí que entre éstos y sus padres, en cuanto a valores se refiere.

Esta heterogeneidad de mundos adolescentes se plasma en la consolidación de diferentes dimensiones como prioritarias en los distintos centros, que evidencia que no todos los adolescentes priorizan por igual los mismos aspectos, sino que éstos varían de acuerdo a la edad, clase social, género, nivel de religiosidad, etc. (Andrés Orizo, 1995, 1996; Elzo, 1994, 1998, 2006; Marchesi y Pérez, 2005).

Parafraseando a Viñar (1998), quizás podamos decir que tal vez algo novedoso y saludable de estos nuevos tiempos sea que busquemos menos pautar algo categorial, universal y absoluto y nos resignamos a verdades más fragmentarias y efímeras, donde lo dogmático de la norma, ha cedido el lugar a un transitar en lo parcial y provisorio, al devenir de una dialéctica abierta a contrarios que se crean y se niegan en la metáfora cambiante de la vida.

Como hemos explicitado con anterioridad, la relevancia adjudicada a las diferentes dimensiones en los diferentes contextos educativos, parece guardar relación con los valores que los centros pretenden propugnar. Los adolescentes pasan mucho tiempo en la escuela, continuando en ella el proceso de socialización. Si bien en la escuela han de adquirir destrezas académicas básicas como miembros de la sociedad en la que viven, la influencia de esta institución está por encima de esta función (Hoffman, Paris y Hall, 1995), teniendo en cuenta además, que la familia, más allá de ser una promotora directa de determinados valores, mediatiza la integración de diferentes universos nómicos en sus hijos incorporándolos en diferentes escuelas, que priorizan distintas escalas valorativas según sus proyectos educativos.

Sólo es posible comprender al adolescente dentro de su contexto, y situado en referencia a las demandas contemporáneas (Araujo et al., 2012), en tanto que como miembro de la sociedad perteneciente a un momento histórico particular, entrama prácticas, discursos, ideologías, prohibiciones, ideales y deseos (Rother Hornstein, 2006), promoviendo de forma implícita o manifiesta determinados valores.

Podríamos conjeturar que quizás los resultados obtenidos en esta investigación puedan guardar relación con las problemáticas contemporáneas a las que se encuentran expuestos los adolescentes. Por un lado, en España la situación laboral de los adolescentes y los jóvenes ha ido empeorando progresivamente, y se ha desplomado a partir del segundo trimestre de 2010, para llegar a cifras que indican que dos de cada tres adolescentes antes insertos en el mercado laboral, estaban buscando trabajo (Miret et al., 2011). Al mismo tiempo, la presión que supone el paro juvenil como problema, es ineludible para cualquier adolescente actual, en tanto que el trabajo constituye un elemento fundamental en la inserción plena de toda persona en la sociedad (Revilla, 2001).

Entonces, quizás sea plausible otra interpretación de la importancia concedida a los aspectos académicos positivos, más allá de las cuestiones de género y de la marcada competitividad, en tanto las destrezas académicas pueden entenderse también como valores instrumentales, como forma de apropiarse de herramientas frente a un futuro incierto marcado sobre todo por el desempleo juvenil.

Éste puede considerarse un factor de vital importancia para la (re)construcción de la identidad de los jóvenes, en un momento que augura difíciles perspectivas de futuro y de inserción laboral, encrucijada fundamental para el adolescente por la relevancia que adquieren la identidad laboral o profesional, diferidas en un futuro próximo, a las cuales aspira el adolescente y que pasan a cumplir una función fundamental al transformarse en motor generativo, bajo el imperativo del deseo de lo que se quiere llegar a ser, en una sociedad donde el desempleo se ha vuelto “estructural” (Bauman, 2000).

Por otro lado, otra de las problemáticas contemporáneas parece estar imbricada con las diferencias de género, aspecto que en este estudio ha sido considerado como variable a tener en cuenta, pero luego se ha convertido en un factor de vital importancia, desenlace lógico, considerando el momento evolutivo por el que transitan los adolescentes y las adolescentes, y las vicisitudes generadas por los nuevos modelos de ser “hombre” o “mujer” en la sociedad contemporánea.

Los resultados parecen evidenciar también, hasta cierto punto, los postulados planteados por Berk (1999), al sostener que aunque ha habido un nuevo nivel de conciencia sobre el amplio rango de roles para cada género, las fuertes creencias sobre las diferencias entre hombres y mujeres permanecen, con la preeminencia de rasgos



instrumentales, que reflejan competencia, racionalidad y asertividad, como emblemáticos de la masculinidad y los rasgos expresivos que enfatizan calidez, cuidado y sensibilidad, como parte de los atributos que se relacionan a la feminidad. Sin embargo, parece que intenso activismo sobre la igualdad de género va dando sus frutos, considerando que en algunos centros los rasgos instrumentales son los más valorados en relación a las chicas, y los rasgos expresivos se presentan a veces como los atributos valorados para el género masculino, se trate de varones o mujeres que realicen la valoración, mientras que en otros centros, se valoran los mismos tópicos para chicos y chicas. También hay que tener en cuenta que en cada cultura o en los diferentes estratos de una misma cultura se encuentran variantes (Dio Bleichmar, 1985).

Martínez Benlloch et al. (2008), manifiestan que los adolescentes de nuestro tiempo se encuentran en una encrucijada entre posiciones sociales contradictorias, aunque la igualdad entre chicos y chicas es cada vez mayor, aspecto que quizás dé cuenta de las diferencias encontradas entre los diferentes centros, donde la adjudicación de valores más tradicionales conviven con un nuevo paradigma de género que parece estar en construcción.



## CAPÍTULO X. PROSPECTIVA

Dadas las características del trabajo realizado y la disponibilidad de información que aún no ha sido analizada, se podría continuar con el análisis de los datos recogidos para profundizar en el tema, y al mismo tiempo, a partir de los resultados obtenidos, abrir nuevas vías de investigación.

Puesto que se considera la importancia de los modelos de coetáneos en la configuración de la identidad adolescente, podríamos continuar el análisis con los datos que hacen referencia, de modo específico, a estos modelos, es decir, a los compañeros y compañeras nominadas.

Por un lado, las tablas de frecuencia han permitido conocer quiénes eran los nominados en cada grupo, para cada centro. Es posible entonces, realizar el vaciado de las fichas de nominación teniendo en cuenta sólo a los nominados, con la finalidad de conocer cuáles han sido los criterios específicos por los cuales los compañeros y compañeras han sido seleccionados en cada grupo. Continuando con el mismo procedimiento que se ha realizado durante toda la investigación, los criterios específicos de los nominados pueden agruparse en categorías superiores por medio de la “prueba de jueces”, recurriendo al mismo tipo de análisis que se ha efectuado con los criterios generales en este trabajo, pero esta vez, sólo en referencia a los valores obtenidos por los nominados. Este procedimiento se ha realizado en la investigación precedente (Rabino, 2007), donde se han obtenido algunas diferencias entre los criterios específicos de los nominados, y los criterios generales que se han puesto en juego para la nominación de compañeros.

Por otro lado, se ha administrado a los nominados de tercer y cuarto curso el cuestionario sobre tipología adolescente de Elzo (2006), con la finalidad de conocer los perfiles de los adolescentes y las adolescentes seleccionados. Han sido excluidos, en esta parte del trabajo, los chicos y chicas de segundo, debido a las características del cuestionario, y su adecuación estipulada a partir de los 13 años. Esta tipología adolescente ha sido expuesta exhaustivamente por el autor, y precisando que es una tipología, pero podrían formularse muchas más, ha optado por privilegiar para su elaboración los factores nómicos, sus sistemas de valores, etc., incluyendo también variables de tipo socio-demográfico. Sostiene la hipótesis de que en la constitución y formación de los valores tanto individuales como colectivos, los factores socio-demográficos, aun siendo importantes, no son determinantes, y prevalecen sobre ellos factores como la edad y el género. Se espera entonces, a partir del análisis de los cuestionarios suministrados a los chicos y chicas nominadas, cotejar si los perfiles de

los compañeros designados como “mejores”, tienen correspondencia con la propuesta de Elzo sobre los perfiles de los adolescentes que suelen ocupar lugares de liderazgo.

Recordemos que los adolescentes intentan definir su identidad proyectando la propia imagen difusa en otra persona, para que se refleje y se aclare especularmente, proceso que al mismo tiempo necesita de algún tipo de repudio, promoviendo una serie de selectividades con respecto a las identificaciones (Erikson, 1971), y que la identidad, sólo se resuelve en identificaciones con compañeros de la misma edad, considerando también que en el contenido del ideal del yo, puede advertirse la eficacia de lo cultural en la medida que “existe un proceso de producción de la eficacia de lo social en cada aparato psíquico” (Maldavsky 1991, p. 97).

A la luz de los resultados obtenidos en este trabajo, han surgido nuevos interrogantes en relación a la relevancia que han tenido las diferencias de género. Sería plausible entonces, continuar con una investigación que profundizara el estudio sobre las diferencias de género en los adolescentes. Para ello, como en este estudio, también se podría recurrir a su conocimiento lego, con la finalidad de acercarnos a las diferentes concepciones vigentes de ser “hombre” o “mujer” para los adolescentes en la sociedad actual, intentando recoger información sobre cómo creen que son las mujeres y cómo creen que deberían ser, interrogando al mismo tiempo por cómo creen que son los hombres y cómo creen que deberían ser, consignando las respuestas desde ambos géneros. Una investigación de este tipo, necesariamente contextualizada, nos permitiría implementar propuestas más adecuadas, acordes con las necesidades de cada centro y cada edad, para abordar la problemática tan actual de violencia de género. A partir de la información recogida, sería posible la implementación de estrategias de prevención, trabajando, sobre todo, desde la promoción de salud, apelando a paradigmas más igualitarios, fundamentados en la realidad específica de cada grupo y desde sus propias subjetividades. La “moldeabilidad” de los adolescentes, y el pasaje, en este momento evolutivo, por un “segundo proceso de individuación” donde se conjugan nuevos elementos, serían aspectos claves en el desarrollo de nuevas estrategias, que redundarían en beneficio de toda la comunidad.

Como hemos avanzado en el marco teórico, Garriga i Setó (2011) sostiene que el paradigma de género constituye una “situación patógena”, que provoca una multitud de síntomas e innumerables formas de sufrimiento no reconocidos como tales, que convoca a posiciones más variadas y menos dicotómicas. La creciente capacidad de acción de las mujeres surge como necesidad, al quedar ampliamente demostrado que el estereotipo de la femineidad coincide con la depresión en la mujer (Dio Bleichmar, 1991), al tiempo que la soledad atroz que surge de la individualidad autónoma masculina (Benjamin, 1988) requiere, en los hombres, del desarrollo de las habilidades para el cuidado de las

relaciones. A partir de estas premisas, podríamos conjeturar que, quizá los adolescentes de hoy día, sustentados en valores un poco más permeables, prioricen aquellos valores no tan estereotipados con respecto a los géneros, más acordes con criterios de salud.

Compartiendo la propuesta de Martínez Benlloch (2008), consideramos que sería importante implementar propuestas desde el consenso y el reconocimiento de la igualdad del valor de los argumentos, más allá del género desde el cual provenga su formulación, para favorecer la elaboración y resolución de conflictos, integrando intereses, emociones y afectos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelin, E. (1975). Some further observations and comments on the earliest role of the father. *International Journal of Psychoanalysis*, 56, 293-302.
- Aberastury, A. (1959). El mundo del adolescente. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. (En Línea) <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/168872471969110202.pdf>
- Aberastury, A. (1966). Adolescencia y psicopatía. Duelo por el cuerpo, la identidad y los padres infantiles. En A. Rascovsky, y D. Liberman (Eds), *Psicoanálisis de la manía y la psicopatía* (sexta parte, pp. 339). Buenos Aires: Paidós.
- Aberastury, A. (1969). El adolescente y la libertad. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. (En Línea) <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/168872471969110202.pdf>
- Aberastury, A. y Knobel M. (1970). *La adolescencia normal. Un enfoque Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Ediciones Taurus.
- Allerbeck, K. y Rosenmayr, L. K. (1979). *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Kapelusz (Or. 1977).
- Andrés Orizo, F. González, P. Toharia, J. y Elzo, J. (1989). *Jóvenes españoles, 89*. Madrid: Fundación Santa María.
- Andrés Orizo F., (1991). *Los nuevos valores de los españoles. España en la encuesta europea de valores*. Madrid: Fundación Santa María.
- Andrés, F. y Sánchez, A. (1991). *El sistema de valors dels catalans. Catalunya dins l'enquesta europea dels valors dels anys 90*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- Andrés Orizo, F. (1995). Dinámica intergeneracional en los sistemas de valores de los españoles. *Col. Opiniones y Actitudes*. Madrid: CIS.
- Andrés Orizo, F. (1995). Orientaciones en los Sistemas de Valores de los Españoles. *Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid: UNED.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Andrés Orizo, F. (1996). Sistemas de valores en la España de los 90. *Col. Monografías N° 150*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Andrés Orizo, F. y Elzo, J. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Bilbao: Universidad de Deusto-Fundación Santa María.
- Araujo Monteiro, R., Gómez Gonçalvez, T., da Luz Refoso, L., Medeiros Kother, M., (2012). Reflexiones sobre la adolescencia y las funciones parentales en la realidad contemporánea. *Revista Aperturas Psicoanalíticas N° 21*. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000749&a=Reflexiones-sobre-la-adolescencia-y-las-funciones-parentales-en-la-realidad-contemporanea>
- Arranz, E. (1982). Análisis de la situación actual de la juventud. *Documentación Social*, 46, 11-26.
- Atkins, N. (1968). El mito de Edipo y la adolescencia. *Revista de Psicoanálisis*, 25, 746 Buenos Aires.
- Auglanier, P. (1991). De lo originario al proyecto identificatorio. En L. Hornstein (coord.) *Cuerpo, Historia, Interpretación* (pp. 11-114). Buenos Aires: Paidós.
- Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal: ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Baudrillard, J. (2000). *El crimen perfecto* (3ª Ed.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004). *Ética postmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, M., García, M., González-Anleo, J., López Pintor, R., Toharia, J.J. (1984). *Informe sociológico sobre la juventud española, 1960/82*. Madrid: Ediciones SM.
- Benjamin, J. (1996). *Lazos de Amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Buenos Aires: Paidós.



- Benjamin, J. (1997). *Sujetos iguales, objetos de amor: ensayos sobre el reconocimiento y la diferencia sexual*. Buenos Aire: Paidós.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bermejo, P. (2005). La configuración de la masculinidad. Reconsideración del alejamiento del niño de la madre para construir la identidad de género masculino. *Aperturas Psicoanalíticas* N° 19. Disponible en <http://www.aperturas.org/autores.php?a=Bermejo-Paloma>
- Bleichmar, H. (1976). *La depresión. Un estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bleichmar, S. (2009). Acerca de las nuevas familias. *Revista Contexto Psicológico*. Recuperado el 6 de Junio de 2014, de Entrevista a Silvia Bleichmar en [http://www.silviableichmar.com/actualiz\\_09/RevistaContexto.htm](http://www.silviableichmar.com/actualiz_09/RevistaContexto.htm)
- Bleichmar, S. (2005). *Subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Bleichmar, S. (2007). La identidad como construcción. En Rotengber, E. y Agrest Wainer, B. (comps). *Homoparentalidades. Nuevas Familias* (p. 34) Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Blos, P. (1979). El segundo proceso de individuación de la adolescencia. En: *La transición adolescente* (pp. 118-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- Blos, P. (1993). *Los comienzos de la adolescencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bols, P. (2003). *La transición adolescente* (2ª ed.) Buenos Aires: Amorrortu (Or. 1979).
- Braithwaite, V. y Blamey R. (2001). Consenso, estabilidad y significado de los valores sociales abstractos. En M. Ros y V. Gouveia (Coords.). *Psicología Social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp.153-172). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Burin, M. y Dio Bleichmar, E. (1996). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Burin M. y Meler I. (1998). *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Burin M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Calatayud M. (1997). *Valores y actitudes en la adolescencia*. Master "Aspectos Evolutivos, Psicopatológicos, Psicoeducativos y Sociales de la Adolescencia". Módulo V. Valencia: Universidad de Valencia.
- Camino, M. (2006). De "lo esencial es invisible a los ojos" a "lo visible a los ojos como lo esencial". *Cuerpo, representación y adolescencia en estos tiempos*. *Revista Hermes N°3*. Disponible en [www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar](http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar)
- Castells, M. (2000). *Internet y la sociedad red. Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya el 7/10/2000. Disponible en [www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain3.html](http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain3.html)
- Castillo Abalos, J. A. (2008). *La ordalía adolescente. Paradojas pulsionales entre la vida y la Muerte*. Comunicación personal, febrero de 2011.
- Cecarelli, P (2007). *Configuraciones edípicas contemporáneas: reflexiones acerca de las nuevas formas de paternidad*. En Rotengberg E., y Agrest Wainer, B. (2007) (comps) *Homoparentalidades. Nuevas Familias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Comas, D., Aguinaga, J., Andrés Orizo, F., Espinosa, A., y Ochaita, E. (2003) *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: FAD, INJUVE.
- Comisión de las Comunidades Europeas. *Memorandum sobre la educación a lo largo de toda la vida*. Bruselas (SECC-2000, 1832).
- Comisión Europea. *La población de la UE: más mayor y más diversa, según el nuevo Informe sobre demografía*. Bruselas: Departamento de prensa (abril de 2011).
- Consellería de educación, cultura y esport. Generalitat Valenciana. *Guía de Centros doc*. [http://www.cefe.gva.es/ocd/areacd/es/niveles\\_ens.asp](http://www.cefe.gva.es/ocd/areacd/es/niveles_ens.asp)
- D'Angelo, O. (1999). *Psicoanálisis, ética y sociedad actual*. *Revista Cubana de Psicología*, Vol.16, N° 2. La Habana.

- Deaux, K. y Lewis, L. (1984). The Structure of gender stereotypes: interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(5), 991-1004. doi: 10.1037/0022-3514.46.5.991
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (comp.) *El lenguaje literario* T. 2. Montevideo: Ed. Nordan.
- Delgado I., Oliva A. y Sánchez-Queija I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>
- Diamond, M.J. (2004). Accessing the multitude within: A psychoanalytic perspective on the transformation of masculinity at mid-life. *International Journal of Psychoanalysis*, 85, 45- 64.
- Díaz-Aguado M. J. (1996). *Programas de educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- Dio Bleichmar, E. (1985). *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid: Adotraf.
- Dio Bleichmar, E. (1991). La depresión en la mujer. Madrid: Temas de hoy.
- Dio Bleichmar, E. (1996). Feminidad/ Masculinidad. Resistencias en psicoanálisis al concepto de género. En Burin y Dio Bleichmar (comp) *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dio Bleichmar, E. (2002). Sexualidad y género: nuevas perspectivas en el psicoanálisis contemporáneo. *Revista Aperturas Psicoanalíticas N° 11*. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000202&a=Sexualidad-y-genero-nuevas-perspectivas-en-el-psicoanalisis-contemporaneo>
- Dio Bleichmar, E. (2011). *Mujeres tratando a mujeres. Con mirada de género* (coord.) Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Elzo, J., Andrés, F., González, P., y Del Valle, A. (1994). *Jóvenes españoles 94*. Madrid: Fundación Santa María.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Elzo, J. (1998). Evaluación de la realidad sociológica del adolescente en nuestro país. *VIII Congreso de INFAD. Intervención psicológica en la adolescencia*. Pamplona.
- Elzo, J., Andrés Orizo, F., González-Anleo, J., González Blasco P., Laespada M. y Salazar, L. (1999): *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.
- Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes: lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Ed. Temas de hoy.
- Elzo, J. (2003). Los valores como agentes de socialización: aplicación al caso español. En Cuenca M. y Amigo M. L. (coords). *Humanismo y Valores* (pp. 547-554).
- Elzo, J. (2004). *La educación del futuro y los valores*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill- UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf>
- Elzo, J. (2005). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María.
- Elzo, J. (2006). *Los jóvenes y la felicidad*. Madrid. Ed. PPC.
- Elzo, (2008). *La voz de los adolescentes*. Madrid: PPC Editorial. Grupo Santa María.
- Elzo, J. (2011). Estilos de vida y valores a propugnar en la adolescencia de hoy. En García-Tornel, S.; Miret, P.; Cabré, A.; Flaquer, L.; Berg-Kelly, K.; Roca, G.; Elzo, J.; Lailla, J. M. (coord.). *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en [www.ced.uab.es/personal/documents/pmirel/faros\\_cast.pdf](http://www.ced.uab.es/personal/documents/pmirel/faros_cast.pdf)
- Elzo, J. (2012). La tardía emancipación familiar en España y su relación con los valores. *Misión Joven*. N° 428, Septiembre 2012, (pp.5-15). Disponible en <http://javierelzo.blogspot.com.es/2012/07/la-tardia-emancipacion-familiar-en.html>
- Encuesta Europea de Valores (European Values Study) (1981, 1990, 1999, 2008) Disponible en: <http://www.europeanvaluesstudy.eu/evs/education.html>
- Encuesta Mundial de Valores (WVS) (1990, 1995, 2000, 20005). Disponible en: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>
- Erdheim, M. (2013). *Adolescencia y sexualidad*. Comunicación personal, febrero de 2013.

- Erikson, E. (1956). El problema de la identidad del yo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 1963. Tomo 5 (pp. 267-338). (En Línea) Disponible en <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196305020304.pdf>
- Erikson, E. (1970). *Infancia y sociedad* (3ª ed.). Buenos Aires: Hormé.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós (Or. 1968).
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós (Or.1997).
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *En Psicothema 2010*, 22(2), 256-262. Recuperado de <http://www.psicothema.com>
- Fernández, L. (2000). Roles de Género - Mujeres Académicas - ¿Conflictos?. *III Congreso Internacional Multidisciplinario sobre Mujer, Ciencia y Tecnología*. Panamá: Universidad de Panamá-Organización de Estados Iberoamericanos.
- Fernández Mounján, O. (1981). El trabajo de duelo durante la adolescencia. En Quiroga, S., (comp) *Adolescencia de la metapsicología a la clínica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Flaquer, L. (2011). Cambios en la estructura familiar. En García- Tornel, Santiago; Miret, Pau; Cabré, Ana; Flaquer, Lluís; Berg-Kelly, Kristina; Roca, Genís; Elzo, Javier; Lailla, Josep Maria (coord.). *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década. Cuaderno Faros N° 5*. Disponible en [www.ced.uab.es/personal/documents/pmirel/faros\\_cast.pdf](http://www.ced.uab.es/personal/documents/pmirel/faros_cast.pdf)
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En *S. Freud obras completas volumen XIX*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu, 1979.
- Freud, S. (1923). El yo y el ello. En *S. Freud obras completas volumen XIX*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu, 1979.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Freud, S. (1933). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En S. Freud obras completas volumen XXII. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu, 1979.
- Freud, S. (1940). Esquema de psicoanálisis. En S. Freud obras completas volumen XXIII. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu, 1979.
- Funes, J. (1998). Escolarizació obligatòria i adolescència. *Revista Educar* N° 22-23 (pp. 98-118).
- García-Tornel, S. (2011). Introducción. En García-Tornel, S.; Miret, P.; Cabré, A.; Flaquer, L.; Berg-Kelly, K.; Roca, G.; Elzo, J.; Laila, J. M. (coord.). *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. [www.ced.uab.es/personal/documents/pmirel/faros\\_cast.pdf](http://www.ced.uab.es/personal/documents/pmirel/faros_cast.pdf)
- García-Vega, E., Fernández García, P., y Rico Fernandez, R. (2005). Género y sexo como variables moduladoras del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema* 2005, 17 (1)1, 49-56. Recuperado de <http://www.psicothema.com>
- Garriga i Setó, C. (2011). El lugar de la maternidad en las subjetividades de las mujeres más allá del destino biológico. En Dio Bleichmar, E. (coordinadora), *Mujeres tratando a mujeres. Con mirada de género*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Garzón, A. y Garcés, J. (1989): Hacia una Conceptualización del Valor. En J.Mayor y J.L.Pinillos (Eds.) *Tratado de Psicología*, Dir. Rodríguez A. y Seoane J.: *Actitudes, Creencias y Valores (VII)* (cap. 7, pp. 365-408). Madrid: Alhambra.
- Glocer, L. (2007). Parentalidad en parejas homosexuales. En Rotengber, E. y Agrest Wainer, B. (comps). *Homoparentalidades. Nuevas Familias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Greenson, R.R. (1968). Disidentifying from mother-Its special importance for the boy. *International Journal of Psychoanalysis*, 49, 370-4.
- Golombok, S. y Fivush, R. (1994). *Gender development*. New York: Cambridge University Press.
- Gómez Navarro Mabel (2011). *Rol de la Universidad en la conformación de valores pro-sociales. Un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Tesis Doctoral (No publicada). Valencia: Universidad de Valencia.

- González-Anleo, J. (1999). *Jóvenes españoles 1999*. Madrid: Fundación Santa María.
- González, M. (2008). *Introducción al pensamiento filosófico: filosofía y modernidad*. Madrid: Tecnos-Anaya.
- Goñi, A. (2000). *Adolescencia y discusiones familiares*. Madrid: EOS.
- Goñi, C. (2002). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Ediciones Palabra S.A.
- Gutiérrez A. (2002). Duelo y adolescencia. *Revista de la Asociación Psicoanalítica de Madrid*. Madrid.
- Gutiérrez, M., Serra, E. y Zacarés J., (2007) ¿Qué dicen los mayores sobre el envejecimiento óptimo? Un estudio desde el conocimiento lego. *XIV Congreso INFAD "Nuevos Retos Educativos"*. Pontevedra.
- Gutiérrez, M., Serra, E. y Zacarés J., (2006). *Envejecimiento Óptimo: Perspectivas desde la Psicología del Desarrollo*. Valencia: Promolibro.
- Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal. M. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. En *Psychosocial Intervention* 22 (2013) 15-23.
- Hoffman L., Paris S. y Hall E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. (Vol. 2) Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beberly Hills, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1999). *Cultura y organizaciones. El software mental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hothersall, D. (2004). *Historia de la Psicología*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hottois, G. (1999). *Historia de la filosofía del Renacimiento a la Posmodernidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hualde, G. (1998). Evaluación de la realidad sociológica del adolescente en nuestro país. *VIII Congreso de INFAD. Intervención psicológica en la adolescencia*. Pamplona.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Iglesias, J. (1998). La familia española en el contexto europeo. En Rodrigo M. J. y Palacios J. (eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 91-114). Madrid: Alianza.
- Inda, N. (1996). Género masculino, número singular. Consideraciones sobre psicoanálisis y complejo de Masculinidad. En Burin, M. y Dio Bleichmar, E. (comp.). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: University Press.
- Inglehart, R. (1998). *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). Extranjeros en la UE y España. Cambios poblacionales y económicos. *Boletín informativo de junio de 2012*. Disponible en <http://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *Mujeres y Hombres en España 2010*. <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/mujeresHombres/docs/mujeresHombres2010.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2011). Padrón municipal de habitantes 2011. Disponible en <http://www.ine.es>
- Jacobson E. (1969). *El self (sí mismo) y el mundo objetal*. Buenos Aires: Beta.
- Kernberg, O. (2006). Identidad: hallazgos recientes e implicaciones clínicas. *Aperturas Psicoanalíticas N°25*. Disponible en <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=426&a=Identidad-hallazgos-recientes-e-implicaciones-clinicas>.
- Kehl, M. R. (2009). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo.
- Knobel, M. (1970). El síndrome de la adolescencia normal. En Aberastury A. y Knobel M. *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Langer, M. (1985). Introducción. En Dio Bleichmar, E., *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid: Adotraf.



- Lander, R. (2010). Transferencia y alteridad. *Congreso de FEPAL*. Bogotá.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1983). Identificación. En *Diccionario de Psicoanálisis* (3ª ed.) (p. 184). Barcelona: Labor.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1983). Identificación proyectiva. En *Diccionario de Psicoanálisis* (3ª ed.) (p. 189). Barcelona: Labor.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1983). Proyección. En *Diccionario de Psicoanálisis* (3ª ed.) (p. 306). Barcelona: Labor.
- Levinton, N. (1999) El Superyo femenino. *Aperturas Psicoanalíticas N° 1*. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000055&a=El-superyo-femenino>.
- Lozano i Soler, J.M. (1994). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los jóvenes? *Documentación Social*, 95, 37-51.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Revista curriculum y formación del profesorado*. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2.pdf>
- Lutz, S. E. y Ruble, D.N. (1995). Children and gender prejudice: Context, motivation, and the development of gender conception. In R. Vasta (Ed) *Annals of child development* (Vol.10, p.p. 131-166). London: Jessica Kingsley.
- Mc Dougall, J. (1998). *Las mil y una caras de Eros*. Buenos Aires: Paidós.
- Mahler M., Pine, F. y Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.
- Maldavsky, D. (1991). *Procesos y estructuras vinculares. Mecanismos, erogeneidad y lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (1997). *Sobre las ciencias de la subjetividad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Maldavsky, D. (1998). *Lenguajes del erotismo: Investigaciones teórico clínicas en neurosis y psicosis*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1999.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Maldavsky, D. (2004). *La investigación psicoanalítica del lenguaje*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Maldavsky, D., Álvarez, L., Gómez, I. y Pérez Testor, C. (20013). Aportes al estudio de la metodología en las investigaciones en psicoanálisis de pareja y familia. *Comisión de estudio de la metodología en las investigaciones en psicoanálisis de pareja y Familia*. Disponible en [http://www.aipcf.net/web/doc/Rapports/rapportespagnol\\_2012331142433.pdf](http://www.aipcf.net/web/doc/Rapports/rapportespagnol_2012331142433.pdf)
- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Trabajo de campo realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Martín M. y Velarde O. (2001). *Informe juventud en España2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Martínez Benlloch, I., Bonilla Campos, A., Gómez Sánchez, L. y Bayot, A (2008) Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología 2008*, vol. 39, nº 1, 109-118. Barcelona: Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.
- Maslow A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Días de Santos. (Or. 1954).
- Maslow, A. (1985). *El Hombre autorrealizado* (6ª ed.). Barcelona: Edotorial Kairos.
- Mead, M. (1961). *Adolescencia y cultura en Samoa* (2ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Medrano, (2009). *La dieta televisiva, los valores de los adolescentes y la construcción de la identidad: un estudio transcultural*. Proyecto de investigación. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Megías, E. y Elzo, J. (2006). *Jóvenes, Valores y Drogas*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción FAD.

- Meil, G. (2005). Padres e hijos en la España actual. *Colección Estudios Sociales N° 19*. Disponible en [www.fundacion.lacaixa.es](http://www.fundacion.lacaixa.es)
- Meler, I. (1998). Construcción de la subjetividad en la familia postmoderna. Un ensayo prospectivo. En Burin, M. y Meler, I. (comp.) *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad* (pp. 373-398). Buenos Aires: Paidós.
- Meler, I. y Burin, M. (2001). *Proyecto de investigación: Género, Familia y Trabajo*. Recuperado de [http://www.uces.edu.ar/departamentos/investigacion/archivos/primer\\_informe\\_avance\\_1.pdf](http://www.uces.edu.ar/departamentos/investigacion/archivos/primer_informe_avance_1.pdf)
- Meler, I. y Burin, M. (2005). *Informe Final de Investigación: Género, Familia, Trabajo*. Programa de Estudios de Género y Subjetividad. Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Departamento de Investigación. Recuperado de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2316/Genero\\_Burin\\_Meler\\_final.pdf?sequence=7](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2316/Genero_Burin_Meler_final.pdf?sequence=7)
- Mendoza, R., Batista-Foguet J. M. y Rubio, A. (2006). La cooperación de los adolescentes en las tareas domésticas: diferencias de género y características asociadas. *Cultura y Educación*, vol. 18 (3-4), pp. 363-379.
- Mendoza, R.; Sagrera, M.R. y Batista-Fouget, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: C.S.I.C.
- Ministerio de Educación (2011). Escolarización y Población. *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Edición 2011. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm>
- Ministerio de Educación (2011). Consellería de Educación. Guía de centros Docentes. Disponible en [http://www.cefe.gva.es/ocd/areacd/es/otrcons\\_con.asp](http://www.cefe.gva.es/ocd/areacd/es/otrcons_con.asp)
- Miret P. y Cabré A. (2011). La demografía del adolescente y sus posibles consecuencias. En García-Tornel, S.; Miret, P.; Cabré, A.; Flaquer, L.; Berg-Kelly, K.; Roca, G.; Elzo, J.; Lailla, J. M. (coord.). El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década. *Cuaderno Faros N° 5*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. En [www.ced.uab.es/personal/documents/pmirel/faros\\_cast.pdf](http://www.ced.uab.es/personal/documents/pmirel/faros_cast.pdf)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Minuchin, P. P. y Shapiro, E. K. (1983). The school as a context for social development. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook for Child Psychology*. Vol. IV (cap. 10) (p.p. 197-274) New York: John Wiley & Sons.
- Molpeceres, M. y Zacarés, J. (1999). Factores psicosociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional: un análisis exploratorio en adolescentes de secundaria y programas de garantía social. *Revista de Pedagogía Aplicada*, 9(3) 5-37
- Molpeceres, M., Llinares, L. y Musitu, G. (2001). Internalización de los valores sociales y estrategias educativas parentales. En Ros, M. y Gouveia, V. (coords.) *Psicología Social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Montoya J., Conill J. y Aubenque P. (1986). *Aristóteles: sabiduría y felicidad*. Madrid: Editorial Cincel.
- Moñivas, A. (1998). Representaciones de la vejez. *Anales de psicología 1998*, 14 (1).
- Moreno, M. C., Muñoz M. V. y Pérez P. J. (2004). Hábitos de vida y empleo del tiempo libre en adolescentes y jóvenes sevillanos. En Delegación de Educación y Universidades del Ayuntamiento de Sevilla (Eds.), *Educación y ciudadanía* (pp. 53-66). Sevilla: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.
- Morín, E. (2001). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Moya, C. (1983). Informe sobre la juventud contemporánea. *De juventud*, 9, 25-52.
- Murillo, F. (1983): *Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975-1983*. Madrid: FOESSA.
- Nin, A. (2006). Juegos de vida- Juegos de muerte en la adolescencia. En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis N° 103* (pp. 215-230) 2006. (En línea). Disponible en <http://www.apuguay.org/apurevista/2000/16887247200610314.pdf>
- Obiols G. y Di Segni Obiols S. (1994). *Adolescencia, posmodernidad y escuela. secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Obiols, G., y Di Segni Obiols, S. (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

- Ogden T. H. (1989). *The primitive edge of experience*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Revista Cultura y Educación*, 2003, 15 (4), 373-383.
- Oliva, A., y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En Arranz, E. (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp.96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development 2008*, 31 (1), 93-106.
- Organización Mundial de la Salud, (1989). La salud en la juventud. Documento de referencia. *Serie Discusiones Técnicas*. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud, (2013). Desarrollo adolescente. Disponible en [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/child/development/es/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/es/)
- Páez, D. y Zubieta, E. (2001). Descripción de las culturas, indicadores psicológicos y macrosociales comparados con las posiciones en valores de las naciones. En M. Ros y V. Gouveia (Coords.). *Psicología Social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palacios, J. (1999). Desarrollo del yo. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp.231-245). Madrid: Pirámide.
- Papalia, D, Olds, S. y Feldman, R. (2004). *Desarrollo humano* (9ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Parsons, T. (1984). *El sistema Social* (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Pastor Ramos, G. (1986). *Ideologías. Su medición psicosocial*. Barcelona: Editorial Herder.
- Pastor, Y., Balaguer I. y García-Merita, M.L. (1998). Una revisión sobre las variables de estilos de vida saludables. *Revista de Psicología de la Salud*.
- Pérez Alonso-Geta P. y Cánovas P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid: Fundación Santa María.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Pérez Delgado, E. y García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Díaz, J. (2010). El envejecimiento de la población Española. *Revista Investigación y ciencia* N° 410 (pp. 34-42).
- Perinat, A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 28, N° 2/3 (pp.19-25). Disponible en <file:///C:/Users/User/Desktop/2+PERINAT.pdf>
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- Pons i Diez, X. (2008). La teoría ecològica del desenvolupament: Un marc teòric per a la comprensió del comportament humà. *Anuari de Psicologia* (2008-2009) (pp. 19-28). En <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21783/19.pdf?sequence=1>
- Ponzoni, A (2012). Pertenencias y procesos de subjetivación en las adolescencias. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (114), 193-196. (En línea) Disponible en [www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201211417.pdf](http://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201211417.pdf)
- Poussin, G. y Martin-Lebrun, E. (1999). *Los Hijos Del Divorcio*. Editorial: Trillas.
- Quintana, J.M. (1980). *Sociología de la Educación; la enseñanza como sistema social*. Barcelona: Hispano Europea.
- Rabino, R. (2007). *Los valores en adolescentes a partir de modelos de coetáneos. Un estudio comparativo cualitativo*. (Trabajo de investigación no publicado). Valencia: Universidad de Valencia.
- Revilla, J.C. (1998): *La identidad personal de los jóvenes: pluralidad y autenticidad*. Madrid: Entinema.
- Revilla J. C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers. Revista de sociología* 63/64, 2001 (pp.103-122). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de publicacions.
- Revilla, J.C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital* N° 4. En <http://pendientedemigracion.ucm.es/centros/cont/descargas/documento23589.pdf>

- Rice, Philip F. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del Ciclo Vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.
- Roca, G. (2011). Cambios tecnológicos y Media en la adolescencia. En García-Tornel, S.; Miret, P.; Cabré, A.; Flaquer, L.; Berg-Kelly, K.; Roca, G.; Elzo, J.; Laila, J. M. (coord.). *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. *Cuaderno Faros N° 5*.
- Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, N° 31-32, pp. 145-156.
- Rodríguez A. y Seoane J. (1989) *Creencias, actitudes y valores* (coords.), Madrid: Alhambra.
- Rodríguez M. (2008). *El Fenómeno de las migraciones internacionales: una perspectiva de estudio desde la psicología social y los valores culturales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/8057/2/T30385.pdf>
- Rodríguez, I. y Menéndez, S. (2003). El reto de las nuevas realidades familiares. En *Portuaria 3*, 2003, (pp.9-32). Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema 2004*. Vol.16, N°2, pp.203-210. Disponible en [www.psychothema.com](http://www.psychothema.com).
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values: Individual and Society*. New York: Free Press.
- Ros, M. (2001). Psicología Social de los Valores. Una perspectiva histórica. En Ros, M. y Gouveia, V. (Eds.) *Psicología Social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 27-52). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M. (2001). Valores, actitudes y comportamiento: una nueva visita a un tema clásico. En M. Ros y V. Gouveia (Eds.) *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 79-99). Madrid: Biblioteca Nueva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Ros, M. (2002). Los valores culturales y el desarrollo socioeconómico: una comparación entre teorías culturales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 99 (pp. 9-33).
- Ros, M. y Gouveia, V. (2001). *Psicología Social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M y Gouveia, V. (2001). Validez de los modelos transculturales sobre valores. En M. Ros y V. Gouveia (coords.) *Psicología Social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M. y Schwartz, S. H. (1995). Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: una comparación transcultural. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 69 (pp.69-88).
- Rotengber, E. y Agrest Wainer, B. (2007). *Homoparentalidades. Nuevas Familias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Rother Hornstein, M. C. (2006). Entre desencantos, apremios e ilusiones: barajar y dar de nuevo. En Rother Hornstein, M. C. (comp.) *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Argentina: Paidós.
- Sami Ali, M. (1979). *Cuerpo Real, Cuerpo Imaginario. Para una Epistemología Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 2003, 18 (1), (pp. 71-86).
- San Miguel del Hoyo, M. (2011). Violencia de género y violencia de pareja. En Dio Bleichmar (coord.) *Mujeres tratando a mujeres. Con mirada de género*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol.25, pp. 1-65). Orlando, Fl: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New dimensions of values. En *Individualism and Collectivism: Theory Application and Methods*. U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi and G. Yoon (Eds), Newbury Park, CA: Sage.



- Schwartz, S. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*, 5 (2-3), 137-182.
- Seoane, J. (1993). Las viejas creencias de la sociedad "post". *Psicothema*. Vol. 5. Suplemento, (pp. 169-180).
- Shaffer, D. (1999). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Madrid: Thomson editores.
- Schroeder, D., Sopena, A. y Ungo, M. (1998). Adolescencia: confrontación generacional e ideales en este fin de siglo. En *Educación y Psicoanálisis, encrucijada de disciplinas* (pp. 97-105). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Serra, E. (1997). Cambios generacionales en la adolescencia. Master "Aspectos evolutivos, psicopatológicos, psicoeducativos y sociales en la adolescencia". Valencia: Universidad de Valencia.
- Serra, E. (1998). Propuesta de un modelo de intervención psicoevolutiva en la adolescencia. *VIII Congreso INFAD*. Pamplona.
- Serra, E. (2000). El impacto social y psicológico de la pubertad. Master "Aspectos evolutivos, psicopatológicos, psicoeducativos y sociales de la adolescencia". Valencia: Universitat de València.
- Serra, E. (2012). Cambios que afectan a la educación: desarrollo y cambios generacionales. *Debats N° 114* (pp. 66-75).
- Soler, M (2010). *El otro por venir*.  
Disponibile en [www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/.../el\\_otro\\_por\\_venir.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/.../el_otro_por_venir.pdf)
- Stoller, R. (1964). A contribution to the study of gender identity. *International Journal of Psychoanalysis* 45, 220-6.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender*, Nueva York: Jason Aronson.
- Sternberg, R. J. (1994). *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: DDB (Or. 1990).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Tapscott, D. (2009) *La era digital. Como la generación net está transformando al mundo*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Triandis, H. (1995). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. En Kim, U., Triandis, H., Kagitçibasi, Ç., Choi, S. y Yoo, G. (Eds), *Individualism and collectivism: theory, method and applications* (41-51). Newbury: Sage Publications.
- Torres, F. y Zacarés, J. (2004). La adultez emergente. ¿Una nueva fase en el ciclo vital? *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa"*. Almería.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF 2008*, vol.1 (pp. 15-22). [www.redif.org](http://www.redif.org)
- Vázquez Rocca, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas. Revista Crítica de ciencias Sociales y Jurídicas Nº19* (2008.3). Madrid: Publicación electrónica de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en [www.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf](http://www.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf)
- Vigotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.
- Viñar, M. (1998). El psicoanálisis en el vértigo de la mutación civilizatoria. La práctica psicoanalítica en el contexto actual. Congreso de Lima "En el umbral del milenio". *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (En línea). Disponible en <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/1688724720009110.pdf>
- Winnicott, D. W. (1972). Conceptos contemporáneos sobre el desarrollo adolescente y las inferencias que de ellas se desprenden. En *Realidad y juego* (pp.186-188). Barcelona: Gedisa.
- Zacarés, J. J. (2000). Identidad. En Serra, E. (Dir.) (2000). Master "*Aspectos evolutivos, psicopatológicos, psicoeducativos y sociales de la adolescencia*". Valencia: Universitat de València.
- Zacarés, J.J. y Serra E. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Anales de Psicología*, 12 (1), 41-60.

Zacarés, J.J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.

Zacarés, J.J., Serra, E., Pérez-Blasco, J. y Castañeda, J. (1999). El pensamiento lego de los adultos sobre el constructo "Madurez Psicológica". *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela.

Zubieta, E. (2009). Valores humanos y conducta social. En Casullo M. (Comp). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial (pp. 203-229).



## **ANEXOS**

**Anexo 1. Carta de presentación a los centros**

**Anexo 2. Ficha de nominación**





Valencia, 31 de octubre de 2007.

Estimados compañeros:

Estamos realizando desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia un estudio acerca de las características de los adolescentes según las tipologías de Javier Elzo.

Para ello requerimos de vuestra colaboración, con el fin de contar como muestra con un grupo de alumnos de segundo, un grupo de tercero y uno de cuarto de E.S.O., con los que seguiremos dos procedimientos: pase de una ficha de nominación que será administrada a todos los alumnos en cada grupo, y pase del cuestionario de Elzo a algunos de los alumnos del grupo de tercero y cuarto.

Los datos serán utilizados únicamente con fines de investigación y cumpliendo las normas deontológicas requeridas.

Agradeciendo su colaboración, les saluda atentamente:

Rocío Rabino  
Investigadora de Psicología Evolutiva  
Universidad de Valencia





## “LOS MEJORES DEL CURSO”

1- Nombre: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

2- Nombre: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

3- Nombre: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

4- Nombre: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

5- Nombre: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_